



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Cátia Sofia Taboada Fernandes

A competência de compreensão oral na aula de Português língua materna e Francês língua estrangeira

Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de
Português 3º Ciclo Básico e Secundário e Língua Estrangeira no Ensino
Básico e Secundário

Porto

Setembro 2011



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Cátia Sofia Taboada Fernandes

A competência de compreensão oral na aula de Português língua materna e Francês língua estrangeira

Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo Básico e Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário orientada pela Professora Doutora Isabel Morujão e co-orientada pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida

Porto

Setembro 2011

" O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas".

Jean Piaget

À minha Mãe

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Morujão e ao Professor Doutor José Domingues de Almeida, orientadores desta dissertação/relatório de estágio, os meus mais profundos agradecimentos pelo constante apoio e incentivo, pela disponibilidade manifestada, pelo tempo dedicado à orientação, pela exigência da correcção e da reformulação, por todos os materiais, conhecimentos e saberes partilhados.

À Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e à Professora Doutora Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares, o meu agradecimento pelo material facultado, pelas sugestões dadas e pela disponibilidade ao longo dos dois anos de Mestrado.

Ao Dr. António Salvador e à Dr.^a Carlota Madeira, a minha gratidão por toda a ajuda, amizade, disponibilidade e por todos os ensinamentos transmitidos ao longo deste ano de estágio.

Aos meus alunos de Português e de Francês agradeço a disponibilidade e boa vontade na realização do trabalho proposto ao longo do ano, o bom comportamento e aplicação ao estudo e o facto de me terem mostrado o que é ser professora.

À minha colega de núcleo de estágio, Sofia Daniela Alves Tavares, a minha gratidão pela amizade, pela ajuda, pela disponibilidade, pela motivação e pelo conforto dado ao longo do ano.

Aos meus pais agradeço imensamente o apoio e a força que me deram. Agradeço de modo particular à minha mãe, pelo amor, pela ajuda, por confiar no meu trabalho, por apostar em mim, pela motivação, pelo ânimo transmitido e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos,

Aos amigos que de alguma forma me ajudaram na realização deste trabalho, que me apoiaram e deram ânimo, que estiveram sempre comigo em todos os momentos, o meu obrigado.

Aos meus colegas de mestrado com quem partilhei experiências, pontos de vista e sugestões, agradeço toda esta cumplicidade.

A todos um sincero muito obrigada!

Resumo

O objectivo desta dissertação/relatório foi o de verificar a competência dos alunos de Português língua materna e Francês língua segunda na descodificação de documentos orais.

A partir de actividades realizadas em aula e de inquéritos que, para este efeito, se levaram a cabo ao longo do ano, procurou-se simultaneamente aferir a competência de descodificação oral dos alunos e reflectir sobre estratégias que os treinassem a ser ouvintes activos

Conclui-se que, efectivamente, a atenção e a competência de descodificação do oral não são traços definidores do aluno actual, mergulhado no silêncio e nos códigos das mensagens SMS, Messenger, etc. Assim este trabalho procura chamar a atenção da urgência de actividades/estratégias pedagógico-didácticas que apetrechem consistentemente os alunos, de modo a torna-los ouvintes activos e cidadãos bem integrados.

Palavras-Chave

Descodificação oral - escuta activa - estratégias de escuta – oralidade na sala de aula

Abstract

The purpose of this thesis/report was to verify the ability of the students of Portuguese first language and French second language decoding in oral documents.

From activities in class, and surveys that, for this purpose were carried out throughout the year, the focus was to assess the competence of both oral decoding of students and reflect on strategies that trained them to be active listeners.

It is concluded that, in fact, attention and competence of the oral decoding are not defining features of the current students, immersed in silence and codes from SMS, Messenger, and so on... This paper seeks to draw attention to the urgency of activities / teaching strategies that equips students consistently in order to make them active listeners and citizens well integrated.

KeyWords

Oral decoding - active listening - listening strategies - speaking in the classroom

Résumé

L'objectif de ce travail est de vérifier la compréhension des élèves de portugais langue maternelle et langue seconde dans le décodage de documents oraux.

D'après les activités menées en cours et des enquêtes que nous avons organisées à cet effet, pendant l'année, pour entraîner les élèves à devenir des auditeurs actifs, on peut conclure effectivement que l'attention et la compétence de décodage de l'oral ne sont pas des traits qui définissent l'élève actuel, plongé dans le silence et dans les codes des *textos*, Messenger, etc. Bref, ce travail cherche à montrer l'importance des activités/stratégies pédagogiques et didactiques qui dotent les élèves d'outils, de façon à en faire des auditeurs actifs et des citoyens bien intégrés.

Mots-Clés

Décodage oral - écoute active - stratégie d'écoute - l'oral en cours

Índice Geral

Agradecimentos	V
Resumo.....	VI
Índice Geral.....	9
Introdução.....	12
Capítulo I- Análise dos Programas de Português e Francês para os anos	
2000-2010.....	14
1.1Programas de Português.....	14
1.1.1Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo	
do ensino básico.....	14
1.1.2 Programa de Língua Portuguesa para o Ensino	
Secundário.....	21
1.2 Programas de Francês.....	31
1.2.1 Programa de Francês para o 3º ciclo do Ensino	
Básico	31
1.2.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para	
as Línguas	32
1.2.3 O manual de 7º ano de escolaridade utilizado	33
Capítulo II – A compreensão oral no contexto da escola	35
2.1 A importância da oralidade na sala de aula	35
2.2 Descodificação de documentos orais.....	37
2.2.1 A escuta activa à luz da compreensão oral.....	37
2.2.2 A compreensão oral em língua materna.....	41
2.2.3 A compreensão oral em língua estrangeira.....	42
2.3 Estratégias de dinamização da compreensão oral na aula de língua	
materna e língua estrangeira.....	44
2.3.1 As tarefas pré e pós escuta.....	45
2.3.2 As novas tecnologias ao serviço da compreensão oral.....	46

Capítulo III – Metodologia de investigação e aplicação de estratégias

de trabalho	48
3.1 A escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida	48
3.2 As turmas-alvo	49
3.2.1 O perfil da turma de Português: 9º ano	49
3.2.2 O perfil da turma de Português: 11º ano	50
3.2.3 O perfil da turma de Francês: 7º ano	51
3.3 Contexto do projecto	52
3.3.1 Metodologia em Língua Portuguesa	52
3.3.2 Metodologia em Língua Francesa	54
Capítulo IV- Análise e Interpretação dos dados recolhidos em aula	55
4.1 Português	55
4.1.1 Resultado dos questionários	55
4.1.1.1 3º Ciclo do Ensino Básico: turma de 9º ano	55
4.1.1.2 Ensino secundário: turma de 11º ano	59
4.1.2 Análise de dados do 3º Ciclo do Ensino Básico	64
4.1.2.1 Primeira ficha de compreensão: texto narrativo	64
4.1.2.2 Segunda ficha de compreensão: <i>Auto</i> <i>da Barca do Inferno</i>	68
4.1.2.3 Terceira Ficha de compreensão: cena “A <i>Alcoviteira” de O Auto da Barca do Inferno</i>	71
4.1.2.4 Terceira Ficha de compreensão: canção <i>“Etelvina”</i>	71
4.1.3 Análise dos dados do Ensino Secundário	75
4.1.3.1 Primeira ficha de compreensão: documento <i>“Grandes Livros”</i>	75
4.1.3.2 Segunda ficha de compreensão: documento	

sobre o Romantismo.....	81
4.2 Francês.....	87
4.2.1 Resultados dos questionários.....	87
4.2.2 Análise de dados do 3º Ciclo do Ensino Básico.....	91
4.2.2.1 Primeira ficha de compreensão: “Le <i>matériel Scolaire</i> ”.....	91
4.2.2.2 Segunda ficha de compreensão: “Les directions”	94
4.2.2.3 Terceira ficha de compreensão: texto “Sur le <i>Chemin de l’école</i> ”.....	96
4.2.2.4 Quarta ficha de compreensão oral: texto “Le <i>vélo du président</i> ”.....	97
4.2.2.5 Quinta ficha de compreensão oral: “Les <i>moyens de transport</i> ”.....	100
4.2.2.6 Sexta ficha de compreensão oral: música <i>“C’est les vacances”</i>	104
Conclusão.....	106
Bibliografia.....	110
Índice de Gráficos.....	114
Anexos.....	115

Introdução

O presente trabalho tem como objectivo apresentar as conclusões a que cheguei, após a investigação desenvolvida para a realização da dissertação de Mestrado em Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário. O tema e as reflexões que aqui serão desenvolvidas têm como base a minha experiência de docente, desenvolvida no ano lectivo 2010-2011, no âmbito da Profissionalização em exercício, unidade curricular fundamental do Mestrado em Português e Língua Estrangeira, que frequentei na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e cuja componente de estágio se desenvolveu na Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, inserida no sistema público do ensino português.

A escolha do tema resultou da possibilidade de, com ele, abranger as duas disciplinas leccionadas: Português e Francês. Por isso, recolhemos os nossos materiais de análise em duas turmas de Português língua materna (9º e 11º ano) e numa de Francês língua estrangeira (7º ano).

Para este trabalho partimos com a ideia, fundamentada na nossa experiência ainda recente de aluna, de que, de um modo geral, os alunos, em contexto de sala de aula, não são estimulados a realizar actividades de descodificação oral e, por isso, apresentam baixos níveis de compreensão, quando confrontados com tal experiência. Assim, decidimos, logo no início do ano lectivo, efectuar uma actividade de descodificação do oral como forma de confirmar ou refutar esta ideia de base. Foi, assim, com os resultados desta actividade, que nos lançámos para a concretização efectiva deste trabalho, que intitulámos “A competência de compreensão oral na aula de Português língua materna e Francês língua estrangeira”.

Começámos, neste trabalho, por analisar os Programas de Português e de Francês, de forma a recolher as propostas de trabalho da compreensão oral aí presentes e a verificar a importância concedida a esta competência. Analisaram-se também os manuais utilizados ao longo do ano, como forma de verificar a atenção dada às propostas que, neste âmbito do oral, eram apresentadas nos Programas oficiais.

No segundo capítulo, escoradas em alguma bibliografia sobre a oralidade na sala de aula, abordámos, de uma forma geral, as principais questões inerentes à compreensão oral.

Para dar prosseguimento à investigação que nos propusemos levar a cabo, foi necessário realizar um leque de actividades seguidas de questionários que permitissem averiguar a efectiva compreensão oral dos alunos, nos vários níveis de escolaridade e nas duas disciplinas de Português e de Francês. Assim, o capítulo III apresenta a metodologia de trabalho seguida na realização deste estudo, cujos resultados se apresentam exhaustivamente no capítulo IV.

Capítulo I – Análise dos Programas

A compreensão oral apresenta-se, para uma língua estrangeira, como uma estratégia de trabalho constante e imprescindível para a aquisição dos conteúdos linguísticos dessa mesma língua. Contudo, no que respeita à língua materna, a compreensão oral, fazendo parte do interface de comunicação mais óbvio e usual, nem sempre constitui uma competência especificamente trabalhada, sendo até, algumas vezes descurada, apesar de os programas preverem esse trabalho e de haver uma parte da avaliação destinada à competência oral.

Para uma reflexão sustentada sobre esta questão, analisam-se de seguida os programas de Português e Francês justamente no que concerne a componente da compreensão oral, bem como as propostas sugeridas para a exploração desta competência.

Enquanto estagiária de Português e Francês na escola Doutor Manuel Gomes de Almeida, aproveitarei também da minha experiência para reflectir detalhadamente sobre as actividades propostas pelos manuais que utilizarei.

1.1 Programas de Português

1.1.1 Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico

Atentando no Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico (2000), verifica-se que a primeira referência à compreensão e expressão oral é feita no capítulo referente aos conteúdos e processos de operacionalização presente logo no início do Programa (ver Programa em anexo). O programa refere competências a atingir pelo aluno, perspectivadas na aprendizagem prática da língua, salientando-se todavia que o ouvir e o falar mantêm uma articulação indissociável. Abrindo o Programa sob o signo do oral, seria expectável que este mesmo documento fosse objecto de tratamento num ponto específico. Ora, o que acontece é que, no que refere as diferentes competências o ouvir aparece sempre associado ao falar, “ouvir/falar” (veja-se a barra que, curiosamente, não aparece em “ler e escrever”) quando, na verdade, as competências exigidas a cada uma destas actividades são diferentes.

Contudo, é mencionado nesta secção referente aos conteúdos e processos de operacionalização que estas competências, ler, escrever e falar, se aperfeiçoam com a prática da língua e por isso “devem assim, ser entendidas numa perspectiva funcional,

havendo lugar a explicações apenas no âmbito da leitura orientada e da reflexão sobre o funcionamento da língua.” (Ministério da Educação, 2000: 9) Salienta-se que tanto a compreensão oral pré-orientada como a compreensão livre de enunciados orais não podem ser tratadas como unidades estanques, ou seja, devem estar inseridas no decorrer da aula, sendo articuladas com as outras competências e adequadamente contextualizadas. Tal como refere o programa, não é aconselhável que as competências anteriormente referidas, surjam como actividades singulares que forçadamente se introduzam no normal decorrer da aula (ibidem) o que me faz discordar, já que me parece de grande importância trabalharem-se algumas competências, especialmente aquelas que representam maior dificuldade para os alunos. Pessoalmente, pensamos que a prática de competências como a oralidade, a escrita, a leitura e até a compreensão oral fará com que os alunos as aperfeiçoem e assim possam, futuramente, desenvolver muito mais o seu trabalho no decorrer de qualquer aula. O ensino e a prática destas competências anteriormente referidas, como por exemplo a compreensão oral, permitirá colmatar algumas limitações, como por exemplo a retenção de informação, dos alunos e desenvolver uma maior capacidade de compreensão.

No que respeita à interacção dos vários domínios da língua, pode verificar-se que, de entre as quatro principais competências referidas no Programa (entenda-se: falar, ouvir, ler escrever), a importância atribuída ao desenvolvimento do “ouvir” é similar à anunciada para as outras competências¹, como se confirma pelo seguinte quadro:

¹ Pode verificar-se no quadro retirado do próprio programa de Língua Portuguesa para o ensino básico que todos os doze cruzamentos apresentados, as quatro competências (entenda-se ouvir, falar, ler e escrever) aparecem com o mesmo número de ocorrências, ou seja, nove vezes cada uma delas.

O programa realça a importância do facto da comunicação oral ser um processo condicionado por regras sociais, ou seja, está directamente ligado com o nível sociocultural de cada um. No entanto, será através da prática frequente do oral que se irá desenvolver nos alunos uma boa comunicação oral, cabendo ao professor a dinamização de estratégias variadas, de forma a aumentar a competência dos alunos e por conseguinte melhorar o seu desempenho.

16

Ao atentar no quadro dos objectivos pretendidos para a competência de ouvir/falar, mais propriamente no campo da compreensão, estão presentes os seguintes objectivos gerais comuns aos três anos do 3º ciclo do ensino básico, ou seja, 7º, 8º e 9º ano, que transcrevo:

1. Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas,
2. Apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados,
3. Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral,
4. Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.

A aplicação destes objectivos para cada ano de escolaridade não surge, para cada um dos anos, diferenciada por objectivos e etapas. Ora, mesmo tratando-se da língua materna, a competência de cada indivíduo vai evoluindo com a idade, a cultura e os interesses. Concretamente para o 9º ano (aquele que leccionei), é surpreendente que ela não difira substancialmente, do 7º e 8º anos, até porque os conteúdos programáticos alargando-se no 9º ano a textos mais elaboradamente literários (*Os Lusíadas*, por exemplo), o que se afigura surpreendente uma vez que os alunos são de idades e contextos diferentes que mereciam ter exigências adequadas.

Assim, as páginas 13 a 18 do Programa referido apresentam quadros com propostas de estratégias a implementarem na sala de aula. Concretamente para os três anos de escolaridade, pretende-se que os alunos saibam captar a informação geral de um documento, distingam factos e opiniões, recolham ideias principais e secundárias, expressem a intencionalidade comunicativa e, finalmente, adquiram a adequação comunicativa, ou seja: processos formativos e persuasivos bem como recursos verbais e não verbais. Para que os alunos possam atingir os objectivos mencionados anteriormente, o professor deve seleccionar registos audiovisuais de programas radiofónicos ou televisivos, publicidade, filmes e peças de teatro, entrevistas e depoimentos. Pretende-se desta forma exercitar a compreensão e apreciação crítica de discursos orais variados, mais propriamente, reter informações, cumprir instruções, responder a perguntas, reproduzir excertos, traduzir uma mensagem oral noutro modo

de expressão (gestual, pictórico), referir e criticar sentidos implicados e finalmente distinguir factos de opiniões. Os alunos devem ser capazes de recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: provérbios, quadras populares, contos tradicionais e lendas. Finalmente, os alunos devem confrontar variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua, isto é, reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente. (idem:16)

A acrescentar a todos estes requisitos, no 9º ano os alunos devem saber captar características específicas de diferentes tipos de mensagens, sejam elas recreativas, informativas, culturais ou desportivas.

O levantamento dos objectivos traçados nos programas para cada ano de escolaridade suscita-nos alguns comentários. É certo que deve ser o professor a recolher os materiais a serem apresentados aos alunos, em função do perfil da turma e da caracterização sociocultural dos seus elementos, para que estes possam atingir os objectivos pretendidos e expressos no programa. Contudo, nada há no programa que refira uma fonte a que o professor possa recorrer para adquirir os documentos que poderá utilizar em sala de aula. Neste sentido, por onde é que o professor, sobretudo se em fase inicial de carreira, se pode orientar nessa escolha de materiais?

O ensino do Português para estrangeiros parece estar, de facto, mais escorado nos materiais a trabalhar, disponibilizando no site <http://www.linguateca.pt/didactico.html> um conjunto de documentos orais, para que, fora de Portugal, se tenha acesso facilitado a esses materiais que facilitem a aprendizagem e a docência. Para o ensino do Português língua materna, talvez se pense que o falante nativo é já um falante apetrechado, quando o surpreendemos nesta etapa do seu percurso escolar. No entanto, a reflexão sobre a língua é menos explícita e menos frequente, porque poderá parecer desnecessário sistematizar e questionar o que parece óbvio.

Da experiência enquanto estagiária na Escola Doutor Manuel Gomes de Almeida, pude verificar que, logo no início do ano lectivo, o Departamento de Português reúne com o objectivo de decidir quais os conteúdos a trabalhar durante todo o ano. Não houve, em momento algum, qualquer orientação sobre os materiais a trabalhar com as turmas para atingir estes objectivos da componente de compreensão do oral. Desta forma, é o professor, isolada e autonomamente, que deve procurar, seleccionar e aplicar os materiais que assim entender, para poder dar cumprimento

aos objectivos pretendidos pelo programa. Perante esta forma solitária de os professores recolherem os materiais, é com agrado que se regista a recente unidade curricular denominada Produção de Materiais Didácticos em Português no Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No entanto, os professores em geral não dispõem de materiais especificamente adequados a este ponto do Programa, disponibilizados em manuais, livros, sites ou outros espaços. Tal facto contrasta com material disponibilizado para a aprendizagem do Português língua não materna, onde vários links possibilitam, como se disse acima, o acesso a telejornais em directo, programas culturais, etc., no âmbito de um serviço público de televisão (RTP- “Falamos Português”) que visa dinamizar o ensino do Português à distância, apoiando as necessidades dos luso-descendentes, das comunidades de língua portuguesa e o número crescente de estudantes estrangeiros.

Fixando os objectivos visados pelo Programa de português para o 9º ano de escolaridade referidos anteriormente, e tendo em conta o contacto que tomei ao longo do meu ano de profissionalização em exercício, em que leccionei numa turma de 9º ano, analisei o manual adoptado pela escola (“Com Todas as Letras”, de Fernanda Costa e Olga Magalhães) e que foi utilizado durante todo o ano lectivo, de forma a observar as possíveis sugestões aí apresentadas no livro do professor.

O manual *Com todas as letras*, de Fernanda Costa e Olga Magalhães, adoptado pela escola, é constituído, na versão do professor, pelo próprio livro que apresenta algumas sugestões de trabalho para os diferentes conteúdos apresentados, um caderno de exercícios, um CD-ROM ao qual os alunos também têm acesso ao adquirirem a versão do aluno, um anexo de imagens e um jogo de língua portuguesa. À medida que se vai folheando o manual, verifica-se que existem vários textos orais e registados em suporte áudio apresentados no CD-ROM, que se tornam assim em documentos que facilmente podem ser utilizados para testar ou treinar a compreensão oral. Contudo, ao observar mais pormenorizadamente a barra lateral de apoio ao docente que acompanha cada página do livro do professor (única diferença relativa ao livro do aluno), verifica-se que esta apresenta sugestões de respostas aos questionários propostos para cada texto recolhido no manual. Mas nenhuma dessas sugestões contempla estratégias para treino de compreensão que pressuponham a utilização dos textos convertidos em áudio.

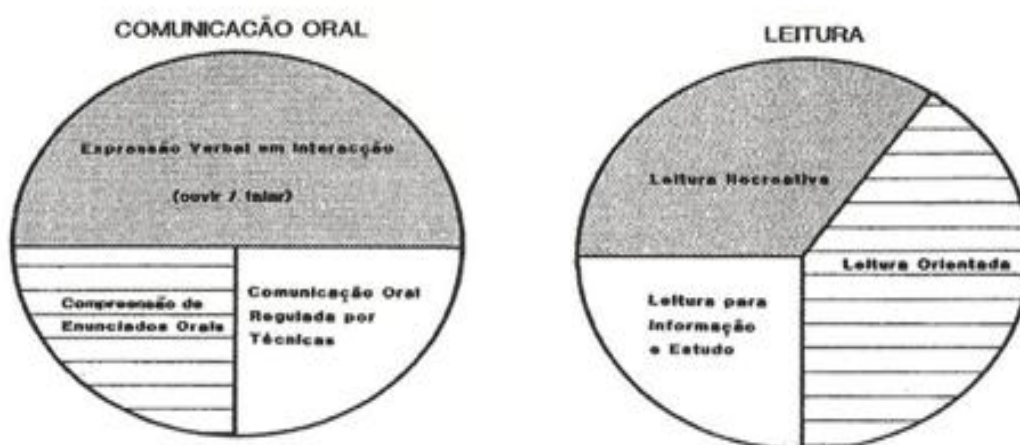
Curiosamente, em cada um dos textos que foram escolhidos pelas autoras para serem convertidos em formato de áudio, aparece um ícone, que neste caso é um CD-ROM, de forma a indicar que esse determinado texto está gravado. No entanto, nas sugestões de exploração de texto não aparece indicação para efectuar a audição, mas sim sempre, e apenas, referências à leitura: “A partir da leitura deste excerto, define usuário e usura”²

Assim, o CD-ROM que acompanha o manual aparece como alternativa à leitura dos textos e não como instrumento para prática da compreensão oral, visto não estarem previstos exercícios para tal ponto do Programa.

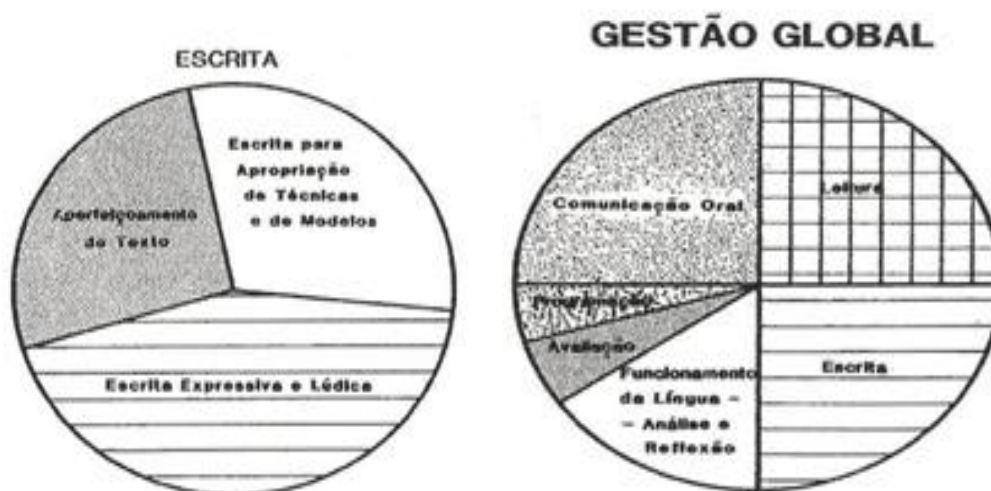
Conclui-se, desta forma, que, embora o Programa de português incentive os exercícios que possam testar e desenvolver a compreensão oral, este manual em nenhum momento conduz a operacionalização da aula no sentido da compreensão oral, surgindo assim o CD-ROM como acessório que as próprias autoras descutam.

Voltando novamente ao Programa de português para o ensino básico, mais propriamente aos conteúdos nucleares, verifica-se que, no tempo atribuído pelo programa à comunicação oral, um terço é dedicado à compreensão de enunciados orais. Veja-se os seguintes gráficos, que apresentam a operacionalização da aula, extraídos do Programa em causa:

PESO RELATIVO DOS CONTEÚDOS NUCLEARES



² COSTA & MAGALHÃES (2004), *Com Todas as Letras*, Porto, Porto Editora pág. 123.



Atentando no último gráfico, retirado do Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do ensino básico, página 56, relativo à gestão global do tempo de aula, verifica-se que um quarto desse tempo, segundo o Programa, deve ser dedicado à comunicação oral, remetendo-nos de imediato para o primeiro gráfico onde podemos observar que, também aqui, um quarto desse tempo deve ser dedicado à compreensão de enunciados orais. Desta forma, podemos verificar que, no Programa, é dado um peso bastante significativo à questão da compreensão do oral.

1.1.2 Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário

O Programa de português para o Ensino Secundário dos cursos científico-humanísticos e cursos profissionais (2000) faz referência à compreensão oral no capítulo dedicado às finalidades da disciplina de português, ou seja, faz parte desta disciplina “assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna”(idem: 6)

Também no capítulo das competências a trabalhar na disciplina de português se verifica no Programa uma referência à compreensão oral, considerando-se esta como necessária para a formação dos alunos à luz da sua vivência de uma cidadania plena, tema transversal a todo o Programa. Sem dúvida o exercício da cidadania passa muito

pelo oral, sendo sem dúvida a capacidade de compreensão e de expressão oral o maior instrumento de poder que um professor pode colocar ao alcance do aluno³.

Os processos de operacionalização das competências visados no Programa pretendem que os alunos, no final do Secundário, sejam capazes de atingir os seguintes objectivos que transcrevo:

1. Apreender sentidos explícitos;
2. Inferir sentidos implícitos;
3. Distinguir factos de opiniões;
4. Distinguir o essencial do acessório;
5. Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação;
6. Identificar argumentos e contra-argumentos;
7. Reconhecer actos de fala directos e indirectos;
8. Avaliar o significado do sentido figurado;
9. Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias...;
10. Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/ depreciação, certeza/ probabilidade, veracidade/ verosimilhança);
11. Reflectir sobre a regulação do uso da palavra;
12. Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva...) para captação e retenção de informação;
13. Aplicar técnica de tomada de notas;
14. Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos.

No que respeita à visão global da competência de compreensão do oral para o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, e como forma de atingir os objectivos acima apresentados, verifica-se que o Programa propõe que as actividades de escuta/visionamento sejam feitas em três etapas, sendo elas, pré-escuta/visionamento, referindo-se à antecipação do assunto do documento, escuta/visionamento, ou seja a descodificação dos sentidos do texto e pós-escuta/visionamento, que diz respeito à organização de informação e aplicação dos conhecimentos adquiridos (Ministério da Educação, 2001: 33). Mais uma vez, refiro a unidade curricular “Produção de Materiais

³ Confrontar ponto 3.1 do presente trabalho.

Didáticos em Português” bem como a de “Didáctica do Português”, ministradas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que esclarecem os professores em início de formação sobre a forma como estas três etapas podem ser aplicadas em sala de aula. Ao longo do estágio que efectuei, pude verificar, também ao nível do Secundário, que o professor tem de agir autonomamente, no que toca às tarefas de compreensão do oral. Cabe ao professor procurar materiais a usar em sala de aula, sem que em nenhum momento no Programa seja dada qualquer fonte onde os professores poderiam contactar com os materiais a utilizar em sala de aula. O que me parece uma falha dos dois Programas analisados, uma vez que seria importante que sugerissem uma fonte onde os professores, sobretudo aqueles que se encontram em início de carreira, pudessem ter contacto com alguns materiais.

Relativamente às estratégias de escuta propostas no Programa para o Ensino Secundário página 33, para o 10º ano de escolaridade, pretende-se que os alunos sejam confrontados com várias modalidades de escuta: uma escuta global onde têm de procurar o significado integral da mensagem, localizando dos momentos em que se situam as mudanças de orientação de sentido; uma escuta selectiva, pela qual os alunos têm de procurar uma determinada informação precisa; finalmente, uma escuta pormenorizada onde é pedido aos alunos a retenção da totalidade do texto, palavra a palavra.

Todas estas formas de escuta apelam para o registo de notas por parte dos alunos, partindo de enunciados orais e escritos, observação de factos, experiências e pensamentos. O que no meu ponto de vista parece essencial, uma vez que os alunos, estando numa actividade de tomada de notas estão simultaneamente a reflectir sobre a informação essencial do documento que estão a ouvir/ver, seleccionando as informações. Assim os alunos apresentam uma atitude activa e não passiva no momento da visualização o que os ajudará a reter a informação necessária e a melhor compreender o documento. No que toca aos documentos, o programa propõe a utilização de entrevistas (radiofónicas e televisivas) bem como crónicas radiofónicas que servirão para os alunos trabalharem a compreensão dos documentos referidos. É de salientar que o programa refere a extrema importância dos documentos utilizados estarem enquadrados nas temáticas propostas para a prática das competências essenciais. Contudo, surge novamente a questão: Onde é que o professor poderá ter

contacto com esses materiais? A meu ver, o programa deveria apresentar um repositório de materiais com qualidade, que os professores pudessem utilizar em aula.

Atentando no 11º ano de escolaridade, o Programa aspira a que os alunos compreendam a situação comunicativa (o estatuto e a relação entre os interlocutores no contexto de comunicação); percebam a intencionalidade comunicativa; assimilem a relação entre o locutor e o enunciado; entendam as formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas; reconheçam os elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral. O Programa refere que os alunos devem ser confrontados com textos publicitários, analisando os diferentes tipos de publicidades, o anúncio publicitário em si, tendo em conta os elementos constitutivos e as estratégias de argumentação apresentadas. Devem ainda ser promovidos debates em que tenham de identificar os objectivos, o tema, a estrutura, as fórmulas de abertura, encadeamento e fecho, as diferentes funções das personagens intervenientes, entenda-se moderador, secretários, participantes e observadores, a regulação do uso da palavra, as normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia), os argumentos e contra-argumentos e, ainda, os códigos linguísticos utilizados. Finalmente, devem ser utilizados ainda trazidos para o contexto da aula discursos políticos, analisando a estrutura e as estratégias de argumentação, persuasão e manipulação. Todas estas estratégias visam que os alunos produzam textos de apreciação crítica, participem activamente em debates, construam textos publicitários e, finalmente, elaborarem exposições sobre os documentos visualizados. Perante estas estratégias e objectivos apresentados no Programa verifica-se que a prática de exercícios de compreensão facilitam o desempenham do aluno em outras competências como por exemplo a escrita, a compreensão textual, etc. Com o exercício de compreensão oral os alunos conseguem perceber mais facilmente as diferentes tipologias textuais, tornando-se mais críticos e mais activos nas actividades de sala de aula.

Quanto ao 12º ano de escolaridade, o Programa apresenta *ipsis-verbis* as actividades e objectivos pretendidos para o 11º ano. O que se torna surpreendente verificar é que, embora os alunos vão aumentando os seus conhecimentos e as suas capacidades intelectuais ao longo dos diferentes anos de escolaridade, os objectivos e as actividades propostas apresentam-se idênticas para os dois níveis, mudando apenas a quantidade de actividades propostas.

Numa perspectiva geral, pede-se que os alunos, no final dos três, anos sejam capazes de identificar a intenção comunicativa do interlocutor, saibam escutar e compreender géneros formais do oral e ainda, saibam escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos. (idem: 16)

Após explicitar todos os objectivos, meios e estratégias apresentadas pelo Programa de Português para o ensino secundário, optei por, novamente, fazer uma análise do manual de 11º ano, adoptado pela escola Doutor Manuel Gomes de Almeida, onde estagiei, por ter sido um nível onde também leccionei algumas aulas e que acompanhei de perto na observação que fiz às aulas do meu orientador. Tentarei explicitar as propostas aí apresentadas para a prática de compreensão oral. O manual *Entre Margens*, de Fernanda Costa e Olga Magalhães, é constituído pelo próprio manual, neste caso com as sugestões do professor, visto que pretendo verificar as pistas dadas ao professor para trabalhar esta competência e um CD que também é entregue aos alunos ao adquirirem o seu manual.

Ao longo do manual, verifica-se que foram seleccionados alguns textos que foram convertidos em formato áudio. Também à semelhança com o manual de nono ano, os textos convertidos em áudio aparecem com um ícone que também aqui é a imagem de um Cd. Contudo, diferentemente do que se concluiu para o manual do 9º ano, podemos verificar que logo um dos primeiros exercícios propostos pelo manual diz respeito a uma actividade de compreensão oral. Trata-se de um exercício onde o aluno tem de ouvir uma notícia e, posteriormente, completar uma ficha de compreensão do texto ouvido. Não é dada qualquer sugestão suplementar ao professor sobre uma eventual forma de encaminhar esta actividade, mas ao aluno é apresentado uma espécie de guião contemplando três fases do exercício, ou seja, visualização de uma imagem, associação do título ao texto e, finalmente, audição do texto e resolução de uma ficha apresentada, como se pode verificar abaixo, pela reprodução do exercício do manual citado:

Vais ouvir uma crónica radiofónica, de António Jorge Branco, intitulada *Com que linhas se cose uma notícia?* Para que a possas compreender bem, segue as seguintes instruções:

1. Observa o *cartoon* e relaciona-o com o título da crónica que vais ouvir.



Oleg Loktyev (Ucrânia), III Porto Cartoon, Museu Nacional da Imprensa, 2001

2. Antes de ouvires a crónica observa o esquema que se segue:

A notícia, para ser notícia, deverá
responder a — perguntas:

quem? _____?
quando? _____?
em que circunstâncias?
_____?

A notícia só é notícia quando _____.

A notícia radiofónica deve evitar os excessos de informação porque estes:

- causam _____;
- geram _____;
- interrompem _____.

Os excessos de informação ficam muito bem nos jornais escritos porque o destinatário pode _____.

Na rádio, não é possível interromper sob risco de _____.

Portanto, os excessos de informação só _____.

3. Ouve, uma primeira vez, a crónica e completa o esquema de 2..

4. Ouve, de novo, a crónica e verifica se completaste devidamente o esquema.

5. Ouve, uma última vez, a crónica e centra, agora, a tua atenção na notícia do homem que mordeu o cão (sem os complementos da história).

5.1. Das palavras que se seguem, sublinha aquelas que fazem parte da notícia:
cidadão • notícia • Mesolândia • Bobi • cão • aldeia • ontem • hoje • cachorro
• veterinário • polícia • médico • psiquiatra • curativo • análises

5.2. Tenta reconstruir a notícia com os elementos que sublinhaste na questão anterior.

6. Explicita o sentido da seguinte afirmação: "Se um cão morde um homem, não é notícia, mas o caso muda de figura se um homem resolve morder o cão."

Verificam-se ao longo de todo o manual diversas actividades de audição associadas a exercícios de compreensão, onde são pedidas diferentes níveis de compreensão em função do número de audições que o aluno faz. Pode verificar-se que, no que toca ao 11º ano de escolaridade o professor tem o apoio deste manual na prática da compreensão oral.

Não deixa de ser curioso que os dois manuais aqui analisados pertençam às mesmas autoras e à mesma editora, embora do 11º ano haja uma grande referência à compreensão do oral, ao passo que no nono ano quase não haja actividades propostas, mesmo que os programas apelem para essa prática.

Segundo o programa de Português para o secundário, a oralidade permite ao aluno afirmar-se perante a sociedade, daí a escola ter um papel fundamental em proporcionar aos alunos uma série de actividades através das quais possam treinar tanto a expressão como a compreensão do oral. De facto, é através da compreensão que o aluno se torna um construtor de sentidos, como tal cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão. Contudo, o programa sugere que a abordagem dos documentos orais utilizados em aula seja feita antes, durante e depois da escuta/visionamento. Sendo que na primeira etapa os alunos são convidados a formular hipóteses, para tentarem antecipar o tema dos documentos e colocar possíveis questões que possam ser colocadas para a compreensão. A terceira fase visa consolidar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Esta consolidação pode ser feita através de exercícios ou por exposições feitas pelos alunos, com o objectivo de que os alunos reconheçam as ideias expressas, estabeleçam relações lógicas e realizem deduções de inferências (idem: 31).

Finalmente, importa salientar que, há poucos anos, o Ministério da Educação emitiu um decreto-lei publicado em *Diário da República* a 4 de Outubro de 2007, que obriga a avaliação da componente oral, cujo ponto seis do artigo 9º refere: “São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes: a) na disciplina de português a componente de oralidade tem um peso de 25 por cento no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação.” Como se vê, a avaliação da componente oral, no que diz respeito à produção e

compreensão de enunciados orais, é ainda recente, no panorama do ensino do Português.

Neste contexto, é com agradada expectativa que se verifica, nos novos Programas de Português a aplicar a partir do ano lectivo de 2011-2012⁴, uma especial atenção dada à compreensão oral. De facto, na apresentação inicial das competências, a compreensão oral já não se encontra associada à expressão, através de uma barra, apresentando-se cada uma destas componentes de forma singular. A primeira abordagem a esta competência verifica-se logo no início do Programa sendo, desde logo apresentada no capítulo referente aos fundamentos e conceitos-chave do Programa: “Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (Ministério da Educação, 2008: 17).

Para o 3º Ciclo, o novo Programa de Português inclui agora descritores específicos de desempenho para atingir esta competência, o que contrasta com a exiguidade de propostas apresentadas nos Programas anteriores. Concretamente, de acordo com o novo Programa, estipula-se que ao alunos:

- saibam escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, em presença ou difundidos pelos *media*, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados;
- compreendam o essencial da mensagem, quer apreendendo o fio condutor da intervenção e as linhas gerais da argumentação, quer sintetizando e retendo informação lhes permita intervir construtivamente;
- interpretem criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados.

Perante estes critérios apresentados, pareceu-nos particularmente eloquente a página 124 do Programa (ver quadro da página seguinte), pela exaustividade e minúcia com que apresenta aos docentes a abordagem desta competência

⁴ http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf [acedido a 23/09/2011].

Os novos Programas de Português, de facto, alertam para a prática constante de actividades de treino da compreensão oral de forma a que esta competência se torne um meio de aquisição de saberes: “No 3.º ciclo, pretende-se que os alunos aprofundem o estudo reflectido dos textos, pelo que deverão ser promovidas oportunidades de aprendizagem que alarguem e consolidem os processos de compreensão, produção e fruição. Esses textos, de diferente natureza (escritos, falados, visuais) e complexidade, integram-se no campo da literatura, nos textos do quotidiano e dos média, permitindo ampliar o conhecimento de como os sentidos são construídos e comunicados” (idem: 141).

COMPREENSÃO/EXPRESSÃO ORAL

	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	NOTAS
Escutar para aprender e construir conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objecto e nos objectivos da comunicação (1). • Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas (2): <ul style="list-style-type: none"> – identificar ideias-chave; tomar notas; – solicitar informação complementar; – elaborar e utilizar grelhas de registo; – esquematizar. • Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade (3): <ul style="list-style-type: none"> – formular, confrontar e verificar hipóteses acerca do conteúdo; – agir em conformidade com instruções e informações recebidas; – identificar o assunto, tema ou tópicos; – distinguir o essencial do acessório; – distinguir visão objectiva e visão subjectiva; – fazer inferências e deduções (4); – identificar elementos de persuasão; – reconhecer qualidades estéticas da linguagem. • Reproduzir o material ouvido recorrendo a técnicas de reformulação (5). • Utilizar a informação retida em novas situações. • Identificar e caracterizar os diferentes tipos e géneros presentes no discurso oral. • Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (6), relacionando-as com os contextos de comunicação e os recursos linguísticos mobilizados (7). • Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos. • Caracterizar propriedades de diferenciação e variação linguística, precisando o papel da língua-padrão (8). 	<p>Ouvinte (DT C.1.1.)</p> <p>Discurso; universo de discurso (DT C.1.1.)</p> <p>Processos interpretativos inferenciais (DT C.1.1.3.)</p> <p>Figuras de retórica e tropos (DT C.1.3.1.)</p> <p>Textos conversacionais (tipologia textual) (DT C.1.2.)</p> <p>Pragmática (DT C.1.)</p> <p>Acto de fala (DT C.1.1.)</p> <p>Contexto (DT C.1.1.)</p> <p>Variação e normalização linguística (DT A.2.)</p> <p>Língua padrão (traços específicos) (DT A.2.2.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho sobre a compreensão do oral articula-se com diferentes planos do CEL, em particular com os Planos Fonológico e Discursivo e Textual. <p>(1) Activação de estratégias de atenção, memorização e retenção de informação.</p> <p>(2) Estes procedimentos devem ser objecto de trabalho explícito em sala de aula, com base na análise e no progressivo aperfeiçoamento das produções dos alunos.</p> <p>(3) Vd. Referencial de textos.</p> <p>(4) Realização de trabalho sobre sentidos explícitos, implícitos e indícios. Cf. CEL, Plano Discursivo e Textual.</p> <p>(5) Identificação do essencial da informação ouvida, transmitindo-a com fidelidade recorrendo, p. ex., a relatos e paráfrases.</p> <p>(6) P. ex., informar, relatar, expor, narrar, descrever, explicar, argumentar, convencer, despertar a curiosidade. Identificação de intenções declaradas, explícitas ou implícitas.</p> <p>(7) Exploração das diferentes tipologias do oral e de aspectos verbais e paraverbais da comunicação (papel do tom, da entoação e outros signos na intenção do falante).</p> <p>(8) Sistematização de contrastes fonéticos, morfológicos, sintácticos e semânticos em diferentes realizações do português. Cf. CEL, Plano da Língua, Variação e Mudança.</p>

1.2 Programas de Francês

1.2.1 Programa de Francês para o 3º ciclo do Ensino Básico

O programa de Francês para o 3º ciclo do Ensino Básico apresenta a sua primeira abordagem à compreensão oral aquando da apresentação dos objectivos gerais que se pretende que os alunos tenham adquirido no final deste ciclo. Como tal, a disciplina de Francês deverá proporcionar ao aluno formas que o levem a compreender textos orais e escritos desde que estejam adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. Inserido nesta compreensão de textos orais, pretende-se que o aluno saiba:

- 1) Identificar o assunto, integrando-o no seu universo de experiências;
- 2) Identificar os locutores, suas relações e intenções;
- 3) Identificar tipos de discurso e sua organização;
- 4) Interpretar textos adequados a diferentes situações de comunicação;
- 5) Reconhecer no texto os meios linguísticos nos seus aspectos formais;
- 6) Reconhecer no texto os meios linguísticos nos seus valores semântico e pragmático;
- 7) Reconhecer aspectos particulares do sistema fonológico francês;
- 8) Identificar características prosódicas da língua francesa;
- 9) Reconhecer oposições contrastivas;
- 10) Identificar sequências fónicas.

Visto tratar-se de uma língua estrangeira e, por isso, os alunos iniciarem o estudo desta língua, o programa propõe que todas as competências de escrita, produção oral e compreensão, quer seja auditiva ou escrita, sejam harmoniosamente trabalhadas. Contudo, atentando na compreensão da oralidade, é de salientar que o programa impele para desenvolver a capacidade comunicativa, trabalhando a escuta activa e criando tarefas que desenvolvam a competência de compreensão. Segundo o programa: “A título de exemplo de actividades que se inscrevem no âmbito da escuta activa, relembra-se o trabalho decorrente de audição de um programa radiofónico, em francês, com objectivo (...) de elaborar tipos de análise orientadas (...)” (Ministério da Educação, 2000:19)

Para além da actividade de preenchimento de questionários, o programa trabalhado propõe ainda que se faça de forma oral a compreensão dos textos áudio, sendo que a produção oral se apresenta associada à compreensão oral, o que não é de estranhar visto tratar-se de uma língua nova na qual o objectivo é formar o aluno para a comunicação.

Para cada um dos anos pertencentes ao 3º ciclo, não é feita qualquer divisão dos conteúdos a serem trabalhados. Assim sendo, também não são apresentados os exercícios que devem ser pedidos a cada ano em particular. O que me leva a concluir que, à semelhança do que acontece na compreensão oral em Português, também em Francês cabe a cada professor seleccionar de forma solitária os documentos que servirão de teste e prática da compreensão oral, uma vez que no programa não são apresentadas sugestões de documentos a apresentar aos alunos.

Desta forma, é de salientar, tal como no caso do português, a vantagem da existência de uma disciplina intitulada “Produção de Materiais Didácticos em Francês” que se apresenta no plano curricular do mestrado em Ensino da Faculdade de Letras e que fornece alguns instrumentos necessários para ajudar o professor a criar e seleccionar os materiais adequados a cada turma.

1.2.2) O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Tendo já feito uma abordagem do Programa de Francês do Ensino Básico pelo qual me regi ao longo deste ano de estágio, e sendo o francês uma língua estrangeira, não poderia deixar de lado neste momento de análise o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*⁵ (2001). Com efeito, a atribuição dos diferentes níveis atingidos numa determinada língua implica que os seus utilizadores tenham atingido diferentes níveis no que toca às diferentes competências, sendo também realçada a compreensão de enunciados orais e escritos, conforme o nível proposto.

Para o nível A1, que é o atingível no 7º ano de escolaridade, que pude acompanhar de perto ao longo deste ano de estágio, O *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas* pretende que, a nível da compreensão oral, os alunos sejam

⁵http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europ eu_total.pdf.

capazes de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a si próprios, às suas famílias e aos contextos em que estão inseridos.

No que refere às actividades de audição, o *Quadro Europeu Comum de referência* na página 102 propõe: anúncios publicitários, audição dos meios de comunicação, audição ao vivo como membro de um auditório e ainda, audição de uma conversa lateral. Em cada uma destas actividades, pretende-se que o utilizador esteja a ouvir para compreender o essencial, uma informação específica, os pormenores ou então que subentenda o que está implícito.

Neste sentido, para o nível A1 pretende-se que o utilizador “seja capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados”. (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001:103)

Para a compreensão de uma interacção entre falantes nativos, a audição como membro de um auditório ou a audição de meios de comunicação áudio e de gravações, o *Quadro Europeu* não apresenta quaisquer descritores no que respeita ao que deve ser compreendido. No entanto, na audição de anúncios e de instruções, os utilizadores do nível em questão devem “ser capazes de entender instruções que lhes sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas”(idem: 105).

1.2.3) O manual de 7º ano de escolaridade utilizado

Após todas estas propostas e objectivos pretendidos tanto pelo programa de francês para o ensino básico como no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, parece-me essencial analisar o manual de 7º ano adoptado pela escola, com o objectivo de verificar de que forma estas propostas, anteriormente apresentadas, são aplicadas nos manuais e quais as sugestões que são dadas ao professor para a aplicação destas actividades e posteriormente atingir os objectivos propostos.

O manual *Mots Croisés 1* (Costa & Pacheco, 2006) apresenta-se, na versão do professor, constituído pelo livro semelhante ao do aluno mas com uma faixa lateral onde se inserem as sugestões para o professor, o caderno de exercícios, um CD-ROM, um pequeno livro com testes de avaliação e, por fim, alguns jogos que servem para abordar algumas das temáticas apresentadas.

Sendo que o CD é aquele que à partida serviria para trabalhar a compreensão de documentos orais, podemos verificar que ao longo do manual vão sendo propostos vários exercícios que nos remetem para este suporte, com o objectivo de trabalhar a compreensão. A primeira actividade apresentada no manual e associada à compreensão oral, consiste num exercício de reconhecimento das expressões francesas de entre um conjunto de vários idiomas.

Ao longo de todo o manual verifica-se uma série de actividades com recurso à audição, de forma a trabalhar a compreensão da língua em questão. Estes exercícios podem ser de reconhecimento de palavras francesas entre uma série de outras, como referi anteriormente, passando pela associação do som à imagem, ou ainda, como forma de reconhecer e apreender os diferentes sons, trabalhando assim a fonética.

Nos exercícios propostos pelo manual, deparamo-nos com actividades de audição e repetição do ouvido, o assinalar de opções correctas, o preenchimento de quadros de análise, o preenchimento de pequenos questionários, ou ainda o completar a letra de uma canção à medida que vão ouvindo. Estes exercícios vão variando de objectivo de forma a não enfadar o aluno e vão aumentando o seu grau de dificuldade com o avançar do conhecimento da língua.

Assim sendo, no que toca à compreensão do oral, este manual apresenta várias propostas de trabalho, estando de acordo tanto com o programa de francês como com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, o que, a nosso ver, parece essencial na medida em que os alunos estão pela primeira vez a estabelecer um contacto com a língua.

É de salientar que a audição ajuda o aluno a detectar e apreender os diferentes sons desta nova língua e, como tal, os dota dos conhecimentos essenciais para uma contínua aprendizagem da língua que se pode prolongar durante vários anos.

Neste sentido, é essencial para os alunos, nesta primeira abordagem da língua, terem contacto com audições, quer em CD-ROMS, vídeos, quer mesmo através dos meios de comunicação, na medida em que não podem ter um contacto directo com a língua que aprendem diariamente, visto não se tratar da língua em uso na comunicação local.

Capítulo II - Compreensão oral no contexto da escola

Embora seja uma das competências mais utilizadas em sala de aula, (e fora dela) se não mesmo a mais utilizada, a oralidade apresenta-se como um forte desafio para o aluno, sobretudo porque os clichés, as siglas, as mensagens sms e a crescente falta de diálogo nas famílias, resultante da subida do tempo de trabalho parental, da ausência dos avós na família nuclear e o apelo da televisão e da internet retiram á criança e ao adolescente tempo de discurso, que se reflecte, naturalmente, numa maior dificuldade em construir enunciados orais estruturados e coerentes.

Por todos estes motivos (e muitos outros), a compreensão oral torna-se simultaneamente uma das competências mais importantes e mais difíceis que deve ser ensinada ao aluno ao longo do seu percurso escolar.

2.1 A importância da oralidade na sala de aula

Na esfera do ensino, a oralidade nem sempre teve a importância que hoje lhe é atribuída. Durante muitos anos foi desvalorizada para centrar a aula mais em torno da gramática e da interpretação do texto escrito. A evolução da sociedade e a necessidade de resgatar uma competência que se foi perdendo, a par da constatação da necessidade de dotar o aluno de uma forma eficaz de agir sobre o seu meio e de exercer a cidadania, determinaram uma progressiva atenção ao oral na sala de aula de Português.

Segundo Chomsky (1959), citado em Cornaire (1998), “tous les être humains possèdent une faculté de langage, une connaissance des principes de la grammaire universelle et, à partir des phrases entendues autour de lui, l’enfant construit les règles de sa langue” (1998: 17). A primeira aprendizagem da língua materna é por isso, o resultado de uma prática de oralidade, estruturada fundamentalmente em torno do contexto familiar. No entanto, se essa facilidade de expressão é inata ao indivíduo, este acaba, apesar de tudo, por absorver a língua no estado em que ela se lhe depara, isto é, repetindo a correcção e, em muitos casos, as incorrecções. Por isso, o estudo do Português língua materna, na sua dimensão oral (codificação e descodificação) não deve ser descurado.

É partindo desta premissa que se desenha a necessidade de implementa estratégias de adestramento do oral no contexto da sala de aula. Assim, a teoria de Gestalt, citado por Cornaire 1998, apresenta a língua como um instrumento de

comunicação no qual o aprendente se deve esforçar por obter, primeiramente, a compreensão do sentido global, salientando a importância da audição, uma vez que a escuta é uma etapa necessariamente preliminar à produção. O aluno em situação de aprendizagem vê-se obrigado a ouvir e tentar compreender o professor ou os materiais áudio utilizados em aula.

A língua sendo um instrumento de comunicação e torna-se uma forma de interacção social. Assim, ensinar a comunicar pressupõe preparar os aprendentes para situações de comunicação, sendo esta a maior forma de poder que o professor pode colocar nas mãos do aluno. O saber comunicar permite ao aluno concretizar mais rapidamente o que por ele é pretendido.

Cada indivíduo é capaz de processar mentalmente até quinhentas palavras por minuto, mas só diz em média cento e cinquenta palavras. Grice⁶ apresenta um conjunto de quatro máximas, que procuram definir o comportamento ideal dos falantes. São elas: a máxima da qualidade (só se deve dizer o que é verdadeiro e não se deve afirmar aquilo de que não temos a certeza) a máxima da quantidade (não falar de menos nem demais), a máxima da relevância (a comunicação deve ser interessante e pertinente), finalmente a máxima do modo (falar com clareza, ordeira e brevemente). Quando a comunicação acontece, é necessário que haja cooperação e sintonia entre falante e receptor, estando ambos sintonizados para o mesmo contexto. Contudo, a comunicação pode falhar devido a factores de ruído, como, por exemplo, a desatenção por parte de um dos intervenientes, o desconhecimento da língua ou o estar fora do contexto da comunicação.

Associada a esta preocupação de Grice, Hymes refere que a competência comunicativa não pode ser dissociada das condições sociais dos falantes. Desta forma, a comunicação é um conceito dinâmico, entendido como acto social, em que os falantes se relacionam no âmbito complexo das relações culturais e não apenas na estreita plataforma das relações linguísticas. Por conseguinte Hymes introduz também o conceito de adequação, pelo qual designa a capacidade cultural dos falantes para

⁶ [http://www.infopedia.pt/\\$maximas-conversacionais](http://www.infopedia.pt/$maximas-conversacionais) [consultado a 28/08/2011].

compreenderem e produzirem enunciados diferentes, adequados a diferentes e concretas intenções de comunicação⁷.

2.2 Descodificação de documentos orais

2.2.1 A escuta activa à luz da compreensão oral

Ouvir é uma faculdade fundamental ao indivíduo. Assim, o desenvolvimento da escrita apresenta eficácia tanto no trabalho como no relacionamento pessoal, pois reduz conflitos, aumenta a cooperação e promove a (inter-) compreensão.

Ouvimos para obtermos informações, para compreendermos mensagens, para formar ideias próprias e ainda para adquirirmos conhecimentos. Contudo, em qualquer conversa, o indivíduo médio apenas retém cerca de metade do conteúdo da mensagem,

Há que salientar a diferença entre ouvir e escutar. A audição é um processo de registo das ondas sonoras atingidas pelo tímpano, sobre o qual não temos qualquer controle. A escuta constitui uma função em progresso desde o nascimento, é um processo activo que constrói significado partindo da mensagem verbal e que, sobretudo, exige esforço⁸.

A escuta, por outro lado, é uma faculdade que qualquer indivíduo pode melhorar através da prática: “Avec le temps et l’apprentissage, l’enfant construira un comportement d’écoute qui lui est propre et qui intégrera de nombreuse variantes langagières et individuelles dépendant du milieu dans lequel il vit, de sa culture, etc.” (Cornaire, 1998: 108) Quem escuta ouve, mas nem sempre quem ouve escuta. A escuta pressupõe atenção ao tom de voz e à linguagem corporal, procurando captar o sentido da mensagem em todos os níveis em que ela se constrói.

Uma boa aptidão para a escuta dota o indivíduo de uma cada vez maior capacidade de comunicação, permitindo-lhe ser influente (requisitos essenciais, nos dias de hoje, para atingir o sucesso no trabalho), tornando-o desta forma mais produtivo. Ouvir atentamente implica estar totalmente envolvido no processo de comunicação.

⁷ <http://www.voy.com/174528/4/179.html> [Consultado a 28/08/2011].

⁸ <http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.mindtools.com/CommSkill/ActiveListening.htm> [consultado a 10/07/2011].

Importa desde logo, no início da aprendizagem da língua, incutir em cada um o hábito de uma escuta activa, de forma a que consiga entender a maior parte, se não mesmo toda a mensagem de uma comunicação ou documento oral. Segundo Cornaire, “une attitude positive vis-à-vis de cours axés sur la compréhension passe sans nul doute par l’élaboration d’une pédagogie active et interactive qui favorise chez l’apprenant l’intégration de connaissances nouvelles, facilite l’acquisition d’automatismes et crée des liens entre les aspects cognitif et affectif de l’apprentissage de la langue. À cet égard, les technologies nouvelles pourraient devenir des alliées en motivant davantage l’apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage” (idem: 27)

A escuta engloba, segundo Carette, quatro tipos de objectivos: “écouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc), écouter pour s’informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc), écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc) et écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil, etc)”. (2001)

A escuta activa é uma técnica de comunicação que exige que o ouvinte compreenda, interprete e avalie o que ouve. Existem, de facto, três elementos principais constituintes da escuta activa: a compreensão, a retenção e a resposta.

Na primeira fase, o ouvinte tem de identificar os sons da fala e sintetizar esses mesmos sons enquanto palavras. No dia-a-dia, cada indivíduo é surpreendido por diversos estímulos auditivos que obrigam a distinguir os que constituem palavras, retê-las, deixar de lado os que constituem apenas sons abstractos. Tem ainda a tarefa de discernir as pausas entre as palavras, ou segmentos da fala. Esta tarefa torna-se significativamente mais difícil quando se está perante uma língua estrangeira, em que o ouvinte tem de determinar o contexto e o significado de cada palavra para poder compreender uma frase. Segundo Karima Ferroukhi, “comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s’appuyant sur les paroles ou le texte” (2009: 275). Por outro lado, “la compréhension est possible grâce à un processus d’assimilation, il s’agit de construire une représentation de l’information dans les termes des connaissances antérieurement acquises” (Gaonac’h, D., 1990). A compreensão oral obriga, assim, o aluno a recorrer aos conhecimentos que tem já interiorizados para poder compreender mais um documento que se lhe apresente.

Na segunda fase deste processo, a memória⁹ torna-se essencial, já que é desta forma que se retém a informação aquando da audição, para posteriormente filtrar a informação obtida. Contudo, a memória é falível. É impossível ao ouvinte reter toda a informação de um documento, até porque cada indivíduo possui a sua própria capacidade mnésica (infelizmente, como se constatará, cada vez mais estiolada), o que o leva, por vezes, no momento em que ouve um documento, a assimilar erroneamente a informação. Aquando da interiorização da informação, esta pode ser retida através da memória a curto prazo ou através da memória a longo prazo¹⁰. A memória a curto prazo apresenta-se associada à actividade de compreensão. No caso da língua estrangeira, esta é mais limitada do que na língua materna, aumentando o impacto mnemónico na proporção da competência linguística. Será, pois, a memória a curto prazo que permite distinguir um ouvinte mais hábil de um ouvinte menos competentes (Cornaire, 1998).

A resposta, terceira fase deste processo, consiste na reacção do ouvinte ao documento e na interacção com o interlocutor. É o momento em que o ouvinte passa de uma atitude passiva para um papel activo, podendo recolher, ao longo da audição, as informações necessárias sobre o documento ouvido, tirando as suas notas. O processo de verificação ou *feedback* pretende aferir se a audição deu lugar efectivamente à apreensão de informação.

Para atingir uma boa compreensão, é necessário dispensar um elevado nível de atenção. A compreensão de um documento pode falhar por diversas razões. “La faim ou une indisposition, en passant par le manque d’intérêt pour un sujet, la réaction négative ou positive au style d’un locuteur (...). L’intelligence, le niveau d’instruction qui se manifeste par une connaissance approfondie de la langue, le degré de motivation et la culture” (idem: 77). Assim a compreensão é impedida ou dificultada pela quantidade de informação e extensão do discurso, pela complexidade da mensagem, pela incompreensão da linguagem corporal, pela utilização de um código linguístico pouco adequado ou pela inconstância por parte do falante. Este pode ter um baixo volume de

⁹ Não cabe, no âmbito deste trabalho, uma reflexão alargada e sistematizada sobre o papel da memória na aprendizagem. Contudo, não nos parece concebível abordar a questão da decodificação oral, sem convocar esse factor essencial para a compreensão dos documentos orais em contexto escolar, que me propus trabalhar neste relatório.

¹⁰ <http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en/pt&u=http://www.mindtools.com/CommSkill/ActiveListening.htm> [consultado a 10/07/2011].

voz, pode produzir um discurso sem pausas e, ser demasiado rápido estando a compreensão da mensagem directamente ligada ao débito do locutor. Quanto maior for a rapidez do discurso maior será o distanciamento do ouvinte relativamente à compreensão total da mensagem.

As pausas no discurso são, de facto, facilitadoras de compreensão da mensagem, na medida em que proporcionam tempo para que o ouvinte possa processar a informação adquirida até então e separá-la conforme a sua importância (ibidem).

O ouvinte não se pode distrair com pequenos acontecimentos que lhe sucedam ao redor. “As barreiras podem ser psicológicas (emoções, por exemplo) ou físicas (por exemplo, o ruído e distração visual). Diferenças culturais, vocabulário e mal-entendidos devidos a pressupostos culturais, que muitas vezes dificultam o processo de escuta.”¹¹ O ouvinte deve prestar atenção à linguagem corporal do falante, já que esta também comunica por si mesma. Interpretar a linguagem corporal permite-lhe compreender mais fácil e acertadamente a mensagem, bem como os sentimentos do seu interlocutor.

Para melhorar a compreensão, o ouvinte deve manter o contacto visual com o interlocutor e focar-se atentamente no conteúdo da mensagem, de forma a não se distrair com pormenores acessórios. Deve ainda evitar o envolvimento emocional, não fazendo juízos de valor, e tratar a escuta como uma tarefa desafiadora, fazendo a si mesmo, permanentemente, perguntas mentais, para retomar o assunto tratado¹². Para pôr em prática estas estratégias, o ouvinte tem, pois, de adoptar uma atitude activa no momento da escuta, recolhendo notas e criando esquemas mentais que lhe permitam facilitar a aquisição da informação transmitida. Se a velocidade de pensamento é superior à velocidade do discurso, é possível ao ouvinte, à medida que escuta a mensagem, ir trabalhando estas estratégias.

¹¹http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.d.umn.edu/student/loon/acad/strat/ss_listening.html [consultado a 10/07/2011].

¹²http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.d.umn.edu/student/loon/acad/strat/ss_listening.html [consultado a 10/07/2011].

2.2.2 A compreensão oral em língua materna

A compreensão oral, sendo provavelmente a primeira competência trabalhada desde a aula zero, tem por objectivo primeiro dotar o aluno de uma série de conhecimentos básicos de língua, que adquire através da escuta de documentos e que testa também através desta actividade. Assim, o aluno será progressivamente capaz de recolher informação, hierarquizá-la, tomar notas, o que o ajudará a compreender melhor a língua. É fundamental nunca esquecer que a comunicação é a finalidade essencial de um aprendente de língua estrangeira e que portanto, a escuta tem de dar lugar à produção de enunciados, como resposta ao estímulo recebido. (Ferroukhi, 2009).

Na compreensão oral, o aluno é naturalmente, o centro do processo de ensino. O professor tem a obrigação de centrar o seu ensino nele e nos seus processos de aprendizagem. Partindo desta premissa, ele terá de variar as estratégias de escuta, uma vez que nem todos ouvem a mesma informação do mesmo modo¹³.

Na compreensão em língua materna, em princípio, o ouvinte não terá grandes problemas com o léxico, o que lhe permite deter-se com mais propriedade no sentido e na mensagem do discurso. Contudo, pode suceder que o ouvinte de língua materna desconheça o significado de uma ou outra palavra, o que o levará a um ponto de não compreensão da mensagem, aproximando-se aí da incompreensão frequente do ouvinte de língua estrangeira (cf Cornaire, 1998).

Um ouvinte em língua materna apresenta-se numa posição privilegiada, já que se encontra mais à vontade com o texto, podendo construir mais facilmente esquemas mentais do que o ouvinte de língua estrangeira. Desta forma o ouvinte poderá formular hipóteses, tentando antever o seguimento do discurso, partindo do sentido do texto. O ouvinte em contexto de língua materna poderá, ao longo do discurso, tomar notas dos pontos importantes ou até mesmo fixar palavras-chave que lhe permitirão interiorizar a mensagem.

¹³ DESSARTRE, N.: *O ensino da compreensão oral: especificidades, desafios e soluções* http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem07/mathaliedessartre.htm [consultado a 11/07/2011].

2.2.3 A compreensão oral em língua estrangeira

Compreender não é uma mera actividade de recepção. A compreensão oral é das tarefas simultaneamente mais difíceis e indispensáveis. Tratando-se de uma língua estrangeira, é uma actividade que se utiliza na sala de aula como forma de habituar e treinar o ouvido a sons diferentes dos habitualmente percepcionados, dotando o ouvinte de um novo código fonético, visto que “chaque langue possède un accent, une intonation et un rythme qui lui sont propres, et la méconnaissance de ces traits prosodiques entraîne des difficultés dans la compréhension des messages” (idem: 196). Daí a importância da abordagem da fonética ao longo das aulas de língua estrangeira, já que, frequentemente, o desconhecimento desta vertente fonética e fonológica leva à incompreensão da mensagem oral, pelo facto de os alunos não conseguirem distinguir sons. Como refere Lhote (1995), citado por Cornaire : “on n’entend et on ne reconnaît que ce qu’on a l’habitude d’entendre et de reconnaître. Chaque langue possède un système de sons, un rythme et une intonation qui lui sont propres et on néglige souvent de faire le lien entre des difficultés d’écoute ou d’expression en langue étrangère et la méconnaissance de ces traits” (1998: 113).

Assim, ao longo do meu ano de estágio, na turma de 7º ano de Francês optámos por trabalhar com os alunos as questões fonéticas da língua. Para tal, utilizámos uma técnica que consistiu na utilização de mnemónicas retiradas de vários manuais escolares. Trata-se de várias frases onde estão presentes os mesmos sons e, por isso, rapidamente ficam no ouvido dos alunos, como, por exemplo: “La baleine de la raine s’appelle Madeleine”, “Un roi sur un toi mange une noix”, “Le pou caribous à mal au cou”, “Une poule sur un mur picote du pain dur”, “le dictionnaire dit à la grammaire : je t’aime”, “un Kangourou joue du tambour comme un fou”, “un corbeau fait de vélo dans son bateau”, “un lapin mange un pain sur un sapin”, “Le chauffeur du docteur est un conducteur dormeur”, “Un grand éléphant blanc se lave les dents”, “La curieuse Huguette porte des lunettes”. Através da observação directa de aulas, pôde verificar-se, na aula de Francês, uma aquisição progressiva da consciência fonética. Ao longo do ano, facilmente os alunos lembravam as frases trabalhadas em aula quando lhes surgia uma qualquer dúvida relacionada com a fonética.

Tratando-se de uma língua estrangeira, no momento da audição de um documento o aluno vai deter a sua atenção em certos elementos da mensagem. Contudo,

se bloquear numa palavra, a compreensão será dificultada e, por vezes, não efectuada. Desta forma, Vanpatten (1989) citado por Cornaire, recomenda que o aprendente de uma língua estrangeira que apresente dificuldades na compreensão se fixe primordialmente no sentido geral da mensagem, em vez de se concentrar em pormenores (1998).

Assim, importa desenvolver ao longo das aulas de língua estrangeira a competência de distinção e separação clara dos vocábulos, sendo assim o aluno capaz de delimitar uma palavra ou um grupo de palavras, pois os alunos normalmente apresentam dificuldades na delimitação destas unidades sintácticas.

Em língua estrangeira, a tarefa de compreensão é, como se tem insistido difícil. Por isso, Murphy (1987), apresenta quatro estratégias essenciais que servirão ao aluno interiorizar a mensagem: a reconstituição, a especulação, a análise e a introspecção. “ Le rappel, consiste à reformuler, dans ses propres mots, certaines parties d’un texte; la spéculation qui fait jouer l’imagination, l’expérience, les connaissances antérieures, savoir écouter entre les lignes et prévoir l’information qui va venir ; l’analyse, consiste à examiner attentivement les idées présentées dans le texte et à essayer d’aller au-delà en portant un jugement critique et l’introspection qui amène l’apprenant à faire le point sur son expérience d’écoute” (Cornaire, 1998: 61). Munido destes conselhos, o aluno, no momento da audição, consegue acompanhar a mensagem que lhe está a ser transmitida, sintetizá-la e antecipar alguma informação, se tiver descodificado o contexto da mensagem. Partindo da minha experiência de docência e do contacto que tive com turmas concretas, parece-me que, para o contexto do Português actual, estas estratégias serão eficazes numa turma em que a globalidade dos alunos tenha atingido um considerável desenvolvimento intelectual, uma razoável formação cultural e um já razoável domínio linguístico.

Contudo, parecem-me de difícil aplicação para alunos com idades inferiores e de nível elementar que detêm conhecimentos linguísticos suficientes para tal. Para alunos de iniciação, a língua resume-se frequentemente a um conjunto de sons que eles nem sempre conseguem distinguir, mas que, progressivamente irão compreendendo.

2.3 Estratégias de dinamização da prática da compreensão oral na sala de aula de língua materna e língua estrangeira.

A compreensão oral é uma competência que nem sempre se apresenta simplificada por diversos factores. Assim sendo, importa incutir no aluno estratégias de escuta que lhe permitam facilitar a compreensão de um qualquer documento que lhe seja apresentado. Como refere Cornaire, “aujourd’hui, on s’entend pour dire que les stratégies d’apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l’apprenant pour faciliter l’acquisition, l’entreposage et la récupération ou la reconstruction de l’information” (1998: 55)

O’Malley *et al.* (1985), citado por Cornaire apresenta já três etapas de aprendizagem: a estratégia metacognitiva, pela qual o aluno faz o ponto da situação sobre o que acaba de aprender; a estratégia cognitiva, que pressupõe que o aluno faça inferências, utilizando os conhecimentos já adquiridos e, finalmente, a estratégia sócio-afectiva, que visa já que o aluno, em situação de diálogo, vá colocando questões, de forma a desenvolver a sua compreensão. A estas três estratégias, Oxford e Crookall (1989) agregaram mais três novas categorias de aprendizagem: a estratégia mnemónica, definida como sendo a técnica que ajuda o aluno a memorizar uma informação nova, a estratégia compensadora, que consiste em parafrasear a mensagem apreendida e, por fim, a estratégia afectiva, que ajuda a vencer a falta de confiança em si mesmo que se manifesta frequentemente no contacto com a língua estrangeira (Cornaire,1998). Estas estratégias de aprendizagem servem ao aluno como forma de colmatar eventuais dificuldades que lhe possam surgir aquando do contacto com um novo conteúdo com o qual o aluno não está ainda familiarizado. Também no que se refere à actividade de escuta e compreensão oral, o aluno poderá pôr em prática a estratégia que mais se adaptar às suas capacidades intelectuais, proporcionando formas de aquisição e retenção de conhecimentos. É de notar que o docente deve, ao longo das aulas, dotar os alunos de formas que lhes permitam ir melhorando a sua compreensão. Com base na minha experiência de docência, é através da prática da actividade de escuta que os alunos vão melhorando esta mesma competência. Através das turmas que leccionei, pude verificar que os alunos adoptam uma atitude passiva no momento da escuta de um documento, o que, frequentemente, leva à distração e à consequente falha de compreensão. Desta forma, era através das sugestões do professor que os alunos partiam para uma atitude mais activa no momento da escuta, tomando, por exemplo, notas.

2.3.1 As tarefas pré e pós-escuta

Na compreensão de documentos orais é importante que o professor prepare o aluno para a audição, separando a actividade em três momentos: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta. A primeira consiste em preparar o aluno para a audição, proporcionando-lhe a formulação de hipóteses e dando-lhe alguns conhecimentos sobre o tema em questão. Podem ainda realizar-se actividades de *remue-méninges/ brain-storming*. Estas actividades servem como forma de contextualizar o documento posteriormente apresentado. É o momento de, sobretudo em língua estrangeira, apresentar o vocabulário novo ao aluno. Ao longo deste meu ano de estágio, pude aplicar, nas várias aulas que leccionei, estas três fases que levam a uma boa compreensão. Assim, por exemplo, numa determinada aula em que propus uma actividade de compreensão oral, pude apresentar aos alunos uma imagem, a partir da qual se formularam hipóteses sobre o possível assunto do texto e se esclareceu algum vocabulário fundamental para a compreensão, antes da audição do documento. Partindo desta experiência, verificou-se um grau superior de atenção por parte dos alunos, uma vez que com esta actividade o momento de audição se tornara, para além de um momento de compreensão, um momento de confirmação ou refutação das hipóteses por eles enunciadas anteriormente.

O segundo momento, a escuta centra-se na compreensão geral do documento, dando ao aluno uma tarefa a realizar. Desta forma, os alunos devem conseguir distinguir, na primeira escuta o número de pessoas que fazem parte do diálogo, qual o sexo do interveniente, quem fala com quem e saber responder ao quando, porquê e como. Os alunos devem também conseguir identificar a tipologia do documento: um monólogo, diálogo a dois ou vários interlocutores, bem como o encadeamento das sequências discursivas.

Ainda neste segundo momento, é importante esclarecer o aluno do objectivo da escuta. Assim, ele deve saber se está a ouvir para entender ou para detectar algo específico, para seleccionar indícios, para identificar informações, para reconhecer uma personagem, para levantar a ambiguidade do discurso, para reformular o assunto, para sintetizar, para agir ou para julgar uma atitude de uma personagem (Cornaire,1998).

Finalmente, o terceiro momento, a pós-escuta, implica o reinvestimento do ouvido numa tarefa real. Posteriormente à escuta, o aluno deverá ser confrontado com um teste de compreensão da mensagem ouvida. A resolução desse teste de compreensão

oral pretende avaliar a capacidade do aluno em recolher do documento a informação pretendida. Contudo, os exercícios apresentados no teste devem ser variados. Assim sendo, podem ser apresentados exercícios de resposta aberta, associação de vocabulário a imagens, resposta de justificação de temas, questões de escolha múltipla e verdadeiro ou falso, grelhas para completar, preenchimento de espaços, elaboração de esquemas ou exercícios de reconstrução de temas, elaboração de resumos ou tomada de notas enquanto ouve.¹⁴

Segundo Rost (1990), citado por Cornaire, para realizar correctamente as tarefas pedidas após a audição é necessário que o ouvinte passe por quatro etapas: “1) l’auditeur doit interpréter l’instant sonore ainsi que les images afin d’en construire une représentation mentale, 2) l’auditeur doit comprendre les consignes de travail qui précisent le type de réponse auquel l’évaluateur s’attend, 3) l’auditeur doit sélectionner l’information utile à l’accomplissement de la tâche et procéder ensuite à des choix linguistiques appropriés à la présentation ou à la linéarisation de cette information, 4) l’auditeur doit répondre” (1998: 135). Desta forma, as tarefas propostas para detectar a compreensão da mensagem pressupõem um prévio momento de reflexão e ponderação sobre a mensagem interiorizada e os exercícios propostos. Salienta-se que estas etapas apresentadas por Rost terão de ser ensinadas ao aluno, que terá de as tornar práticas habituais em todas as actividades de compreensão oral. A compreensão é uma actividade que terá progressivamente de ser ensinada pelo professor.

2.3.2 As novas tecnologias ao serviço da compreensão oral

Sendo a compreensão oral uma tarefa fundamental para a comunicação, o professor deve esforçar-se por utilizar documentos autênticos, para apresentar ao aluno situações reais, tornando-se a compreensão desses documentos um momento de aquisição de conhecimentos que lhe poderão servir para aplicar numa futura situação linguística em que possa vir a estar envolvido. No entanto, partindo da minha experiência deste ano de estágio, pude verificar que a escolha de materiais se torna um grande entrave para a realização desta actividade. É tarefa do professor, autonomamente, procurar e adquirir os documentos que poderão ser utilizados, o que dificulta a actividade do docente em início de carreira.

¹⁴ http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp [consultado a 10/07/2011].

No sentido de desenvolver a capacidade de compreensão do aluno, é necessário variar o tipo de discurso utilizado nos documentos, que devem preferencialmente ser autênticos e inseridos em temas culturais que os alunos conheçam. Os documentos devem ser escolhidos tendo em conta as necessidades comunicativas do aluno. Assim, o professor pode variar os documentos apresentados, associando também a imagem, deste modo ajudando na motivação do aluno, aumentando a atenção e melhorando a memorização da informação. Segundo Rubin (1994) citado em Cornaire (1998 : 130) “de bonnes images peuvent stimuler l’attention tout en apportant des informations utiles, bien adaptées à leur objectif”. A associação do vídeo com o texto torna-se um meio facilitador da mensagem, uma vez que, através do vídeo, o aluno pode captar melhores sentimentos auxiliados pelo visionamento de expressões corporais e faciais. Daí a utilização da imagem como estratégia de pré-escuta, proporcionando ao aluno a formulação de hipóteses que ele irá confirmar ou refutar no momento da escuta. Esta actividade foi realizada na turma de 7º ano de língua estrangeira, que apresentou bons resultados, uma vez que os alunos estiveram mais atentos no momento da escuta.

A televisão constituiu uma das melhores fontes de documentos autênticos e culturais de acesso mais fácil, de que o docente pode dispor. Nela, o professor encontra facilmente telejornais, séries, debates, publicidades, entrevistas... passíveis de serem utilizadas em sala de aula. O docente poderá também recorrer à rádio, que oferece uma panóplia de documentos autênticos: boletins meteorológicos, noticiários, publicidades, diálogos, entrevistas, debates, reportagens, sondagens, jogos, histórias divertidas, narrativas, etc. Para além dos documentos radiofónicos, são também aconselháveis documentos audiovisuais: vídeos ou internet. Esta última constituiu também uma fonte interminável de documentos para o ensino de língua materna ou estrangeira.

Contudo, parece-me pertinente salientar, mais uma vez, a dificuldade que senti em encontrar documentos autênticos (mesmo recorrendo às novas tecnologias) para alunos numa fase inicial de aprendizagem da língua. Mesmo as propostas do manual revelaram-se, por vezes, inoperantes, por exemplo, na turma de 7º ano de língua estrangeira realizei uma actividade que consistia na audição de uma banda desenhada sobre a qual os alunos deveriam, posteriormente à audição, responder a um questionário de escolha múltipla. Esta actividade não obteve bons resultados, pois os alunos não conseguiram compreender a mensagem escutada, tendo apelado à leitura da banda desenhada por parte do professor.

Capítulo III – Metodologia de investigação e aplicação de estratégias de trabalho

Neste capítulo temos como objectivo apresentar a escola onde realizámos a Iniciação à Prática Profissional de Português e Francês, bem como o seu contexto, as turmas que nos serviram para recolher materiais e a metodologia de trabalho utilizada.

As informações apresentadas sobre as diferentes turmas encontram-se fundamentadas pelos registos efectuados pelos respectivos directores de turma e que se encontram arquivados na própria escola.

3.1 A Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida

A cidade de Espinho, pertencente ao distrito de Aveiro, mas incluída na Região Norte e sub-região do Grande Porto, pertence ainda à área metropolitana do Porto e é constituída por cerca de 29.481 habitantes, segundo registos de 2008¹⁵. Sede de um pequeno município urbano, está subdividida em cinco freguesias. É, pois, na freguesia de Espinho, que foi criada em 1956, pelo Decreto n.º 40 725 do Ministério da Educação Nacional (Direcção - Geral do Ensino Técnico Profissional) uma escola técnica profissional, denominada Escola Industrial e Comercial de Espinho. Iniciou as suas funções em Janeiro de 1957 com aproximadamente 150 alunos e 17 professores, numa casa alugada no Gaveto das Ruas 21 e 33, com o seguinte plano de estudos:

- Ciclo preparatório;
- Formação Geral de Comércio;
- Formação de Serralheiro;
- Cursos complementares de aprendizagem: Carpinteiro – Marceneiro

A 18/01/66, após a realização de obras de construção de um novo edifício, o actual, situado a nascente e sul da cidade de Espinho, com uma área total de 21 500 m², uma área coberta de 6 300 m², 40 salas de aula e capacidade para cerca de 1200 alunos¹⁶.

Recentemente, a escola foi objecto de alterações estruturais, no âmbito do projecto nacional de reabilitação do parque escolar e, por isso, o ano lectivo que decorreu na minha profissionalização em exercício (2010-2011) correspondeu ao primeiro ano do funcionamento da escola nestas novas condições.

¹⁵ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Espinho_\(Portugal\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Espinho_(Portugal)), [consultado a 21/09/2011].

¹⁶ <http://portal.cm-espinho.pt/pt/>, [consultado a 19/09/2011].

A escola cujo nome, desde 02/04/1987¹⁷ homenageia o patrono Dr. Manuel Gomes de Almeida, que fora médico solidário e de renome na cidade de Espinho, é classificada como escola Básica e Secundária do sistema público do Ensino Português. Como ofertas educativas, a escola apresenta para o Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos) o ensino regular e cursos de Educação e Formação (T2- Pré-impressão e T3- Operador de Informática). No que respeita à oferta educativa para o Ensino Secundário, a escola apresenta Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências e Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas e Artes Visuais), bem como Cursos Profissionais (Informática de Gestão; Electrónica, Automação e Comando; Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Higiene e Segurança no Trabalho e Técnico de Apoio e Gestão Desportiva). Para além destes, a escola oferece ainda Cursos EFA para o Ensino Básico (equivalente ao 9º ano) e para o Ensino Secundário (equivalente ao 12º ano).

Segundo a lista e ranking das escolas nacionais em 2010 (<http://www.ionline.pt/conteudo/83375-ranking-as-melhores-escolas-do-ensino-basico-e-secundario>), no que respeita o Ensino Básico, a escola situa-se no 284º lugar, ao passo que a nível do Ensino Secundário se situa no 73º.

A escola tem aproximadamente 170 docentes ao serviço de cerca de 1400 alunos, distribuídos por 50 turmas.

O pessoal não docente divide-se em pessoal administrativo e pessoal operacional, sendo que, no total, perfazem aproximadamente 30 funcionários.

3.2 As turmas-alvo

Durante o ano de estágio, fomos realizando actividades de compreensão oral em duas turmas de Português, uma de 9º ano e uma outra de 11º ano. Na área do Francês, apenas obtivemos resultados de uma turma de 7º ano, por ser aquela em que leccionei doze aulas.

3.2.1 O perfil da turma de Português: 9º ano

A turma de Ensino Básico com a qual trabalhamos na disciplina de Português ao longo de todo o ano é constituída por 26 alunos. 69.23% dos discentes (18) dizem respeito a

¹⁷ http://www.esmga.net/escola/oferta_educativa.html, [consultado a 19/09/2011].

alunos do sexo feminino e os restantes 30.77% ao sexo masculino. Um dos alunos encontrava-se a repetir o 9º ano. A média de idades da turma situa-se nos 14 anos.

A maioria dos pais (26% dos pais e 19% das mães) possui o Ensino Básico, seguindo-se o ensino Secundário, que caracteriza as habilitações de 19% dos pais e 21% das mães. Finalmente, o Ensino Superior apresenta-se com 7% de pais e de mães.

Nenhum dos alunos necessitava de ensino especial e todos eles tinham nacionalidade portuguesa.

O relatório elaborado pelo Director de Turma no final deste ano, Projecto Curricular de Turma, caracterizou o 9º ano como uma turma com alunos que apresentavam dificuldades nas línguas a nível de vocabulário e algumas lacunas na expressão oral e escrita. Alguns dos alunos revelaram dificuldades de concentração nas actividades da aula, distraíndo-se com facilidade em conversas paralelas. Embora houvesse um bom ambiente na sala de aula, os alunos evidenciaram dificuldades na coesão dos grupos de trabalho e na colaboração do trabalho em equipa.

Contudo, a turma, ao longo do ano, apresentou-se em geral muito aplicada e com um bom nível de conhecimentos culturais e específicos de cada disciplina, conseguindo atingir rapidamente os objectivos pretendidos.

3.2.2 O perfil da turma de Português: 11º ano

A turma de 11º ano era constituída por 27 alunos, dos quais 51,85% (14) diz respeito a alunos do sexo feminino e 48.14% (13 alunos) ao sexo masculino. A média de idades da turma situava-se nos 15.9 anos.

Apenas um aluno encontrava-se a repetir o 11º ano

No que respeita aos pais, 30% dos pais e das mães, possui o Ensino Básico, seguindo-se o ensino secundário com 12% dos pais e 10% das mães e, finalmente, 8% dos pais e 10% das mães habilitados com o Ensino Superior.

Na turma não se encontravam alunos abrangidos pelo ensino especial. E todos eles tinham nacionalidade portuguesa.

Numa perspectiva geral, ao nível das línguas, o Projecto Curricular de Turma, elaborado pelo Director de Turma, revelavam dificuldades de expressão oral e escrita,

assim como de interpretação de enunciados, devido ao baixo domínio da competência lexical, o que se reflectia transversalmente nas diferentes disciplinas. Contudo, apresentou-se ao longo do ano como uma turma aplicada e empenhada, realizando facilmente as tarefas propostas em aula, chegando rapidamente ao que era pretendido com determinado exercício.

No que respeita ao comportamento, a turma apresentou atitudes e comportamentos apropriados e correctos. Trata-se de alunos que demonstram empenho e interesse pelas actividades desenvolvidas na aula, promovendo um ambiente de trabalho agradável. Porém, foi-se verificando tendência para a distração e pouca concentração na realização das tarefas.

3.2.3 O perfil da turma de Francês: 7º ano

A turma de Francês estava constituída por 21 alunos dos quais, 61,90% (13) são do sexo masculino, enquanto os restantes 38,09% (8) pertencem ao sexo feminino.

A média de idades dos alunos situava-se nos 12 anos e todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

No que respeita aos pais 24,32% dos pais e igualmente 24,32% das mães possuíam o Ensino Básico, seguindo-se o Ensino Secundário com 10,81 % dos pais e 16,21 % das mães e, finalmente, o Ensino Superior com 13,51% dos pais e 10,815 das mães.

A disciplina com maior número de negativas em anos anteriores foi a Língua Portuguesa.

A turma apresentou uma aluna com necessidades educativas especiais. A aluna encontra-se abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, art.17º, que prevê apoio pedagógico personalizado, alíneas a), b), c) e d) e no art.18º, nº1, que prevê adequações no processo de avaliação.

No que respeita à globalidade da turma, a maior parte dos alunos revelou-se interessada e motivada para novas aprendizagens, mas foram subsistindo dificuldades ao nível da compreensão, interpretação e aplicação de conhecimentos. O aproveitamento foi considerado satisfatório. No que concerne ao comportamento,

foram-se verificando situações pontuais de alunos conversadores, mas no geral, era bom.

3.3 Contexto do projecto

O projecto de Investigação/acção decorreu ao longo do ano lectivo de 2010/2011 na Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida. Para a realização deste trabalho centrámo-nos em três turmas (Português: 9º e 11º ano e Francês 7º ano) que acompanhei ao longo de todo o ano como estagiária, e solicitei a alguns colegas que as actividades que projectei para demonstrarem a capacidade de descodificação oral dos alunos fossem também repetidas noutras turmas da escola (a cargo dos dois orientadores de estágio) com nível equivalente, para maior consistência de dados e conclusões.

Lembrando-me da minha experiência de aluna, parecia-me que a compreensão de documentos orais não era uma competência frequentemente trabalhada, contrariamente ao que sugere o *Programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo do Ensino Básico* e o *Programa o programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário* (ver capítulo I ponto 1.1.1 e 1.1.2). Procurei, com este projecto, confirmar ou eliminar essa minha intuição de base, para o que tomei como estratégia a tarefa de utilizar em sala de aula documentos orais de extensão reduzida seguidos de questionários de averiguação da compreensão oral dos alunos.

Procurou-se sempre que esta auscultação de competência oral se inserisse claramente nas unidades didácticas previstas pelos Programas.

Ao longo do ano o trabalho de recolha de dados consistia na audição de pequenos excertos orais, seguidos de questionários de compreensão oral.

3.3.1 Metodologia em Língua Portuguesa

No que se refere às duas turmas de Português (9º e 11º ano), estas foram sendo sujeitas, ao longo do ano, a actividades de compreensão oral enquadradas nas diferentes unidades didácticas leccionadas.

Assim, na turma de 9º ano foram realizadas actividades inseridas nos seguintes conteúdos: o texto narrativo, com a audição do texto narrativo “Covardia”, o texto dramático, com a audição e visualização da cena da alcoviteira de *O Auto da Barca do Inferno*, a canção com a audição de “Etelvina de Sérgio Godinho” e que se associa à

temática de uma das peças de *O Auto da Barca do Inferno*; e o documentário, com a visualização de um breve documentário relacionado com *O Auto da Barca do Inferno*.

Para a turma de 11º ano, foram utilizados documentos relacionados com o Romantismo, com a visualização de dois excertos¹⁸ de documentários sobre o tema referido. O número díspar de actividades realizadas nas duas turmas (duas na de 11º e quatro no 9º ano) deve-se ao facto de ter leccionado mais aulas na turma de 9ºano do que na de 11º ano.

Antes da visualização do documento era explicado aos alunos qual a actividade que se iria realizar e qual o objectivo. Assim, eles sabiam de antemão que iria ser testada a sua capacidade compreensão e de escuta. Da mesma forma, antes da visualização, era-lhes apresentado o excerto áudio ou visual. No momento da observação e audição dos documentos, era deixado ao critério dos alunos a opção de tirar notas enquanto decorria o excerto, excepto num momento particular que salientaremos posteriormente. Após a audição e/ou visualização destes documentos referidos era-lhes entregue uma ficha de compreensão do excerto de forma a detectar a capacidade de descodificação e de atenção.

O primeiro exercício de escuta (que se centrou no texto *Covardia*) constituiu para mim a prova de que necessitava para avançar com este projecto ou não. Os resultados foram tão deceptivos, que me animei a prosseguir na avaliação desta competência por parte dos alunos de Português e de língua estrangeira (Francês).

Como a minha prática lectiva se desenvolveu em turmas de nível etário e de ciclo diferentes, a utilização destas duas turmas serviu para observar o nível de retenção de informação num espectro mais largo de alunos, mas servindo-me de mesmo tipo de tarefas, com ligeiros ajustes de *consignes*.

Por fim, no final do ano lectivo, pareceu-nos importante efectuar um questionário que reflectisse o contacto que os alunos têm com documentos orais fora do espaço escolar. Foi então elaborado um conjunto de dez questões, para saber quanto tempo viam televisão por dias, quais os programas e canais da sua preferência, se ouviam habitualmente rádio e quais as estações e, finalmente, se tinham por hábito frequentar teatros.

¹⁸ Ver todos os documentos utilizados no CD em anexo

Foram obtidos resultados bastante interessantes, que serão apresentados no capítulo IV e que nos poderão eventualmente ajudar a compreender algumas lacunas na competência de descodificação oral, por parte dos alunos.

3.3.2 Metodologia em Língua Francesa

Para uma língua estrangeira a actividade de compreensão oral é de tal forma importante que se torna uma prática constante em sala de aula, permitindo ao aluno manter um contacto mais estreito com a língua. Neste caso, a premissa que serviu de ponto de partida para este trabalho não era aplicável. Contudo, tornou-se importante verificar a capacidade de retenção de informação oral dos alunos, quando se trata de uma língua de iniciação, com a qual estão a estabelecer o primeiro contacto. Houve apenas que adequar as estratégias e metodologias ao nível etário e linguístico da turma.

Assim, realizou-se uma primeira actividade relacionada com a escola e o material escolar, uma outra sobre as orientações no espaço, outra sobre a dicotomia cidade/campo, duas sobre os meios de transporte e, finalmente, uma sobre as férias.

À semelhança do sucedido em Português, também optámos por recorrer a uma outra turma de 7º ano onde foram realizadas as mesmas actividades. A escolha desta turma não serviu para dar diferentes *consignes*, mas, sim, para verificar novamente a compreensão, desta vez numa turma com características bastante diferentes daquela que acompanhei.

Também na turma de francês foi distribuído o inquérito que se preparou inicialmente para a turma de Português sobre os hábitos e gostos televisivos, para detectar o tipo de contacto com documentos orais. No entanto, o objectivo, neste caso, era verificar se os alunos acediam, em casa, a programas de língua francesa.

Capítulo IV – Análise e Interpretação dos dados

4.1 Português

4.1.1 Resultado dos questionários

O questionário apresentado a ambas as turmas da disciplina de Língua Portuguesa que acompanhei ao longo do ano apresenta-se constituído por dez questões, nas quais os alunos relatavam o contacto que cada um tinha com documentos orais (ver anexo 2). A organização deste questionário teve como objectivo detectar a familiaridade dos alunos com têm em compreender documentos orais fora do contexto escola.

4.1.1.1 Terceiro Ciclo do Ensino Básico: turma de 9º ano

Na turma de 9º ano de escolaridade, foram obtidas apenas 11 respostas questionários num universo de 26 alunos, o que constitui 42% de respostas. Este reduzido número deve-se ao facto deste questionário ter sido distribuído numa das últimas aulas do final do ano lectivo à qual faltou um elevado número de alunos. Assim sendo, as conclusões obtidas não poderão ser consideradas como representantes de toda uma turma, mas serão sempre referentes a ter em conta, sobretudo por se tratar de uma turma bastante homogénea do ponto de vista social, etário e cultural.

Das onze respostas obtidas, 64% (sete) eram de alunos do sexo feminino e 36% (quatro) do sexo masculino. Cinco dos alunos tinham catorze anos, cinco tinham quinze e um tinha dezasseis anos.

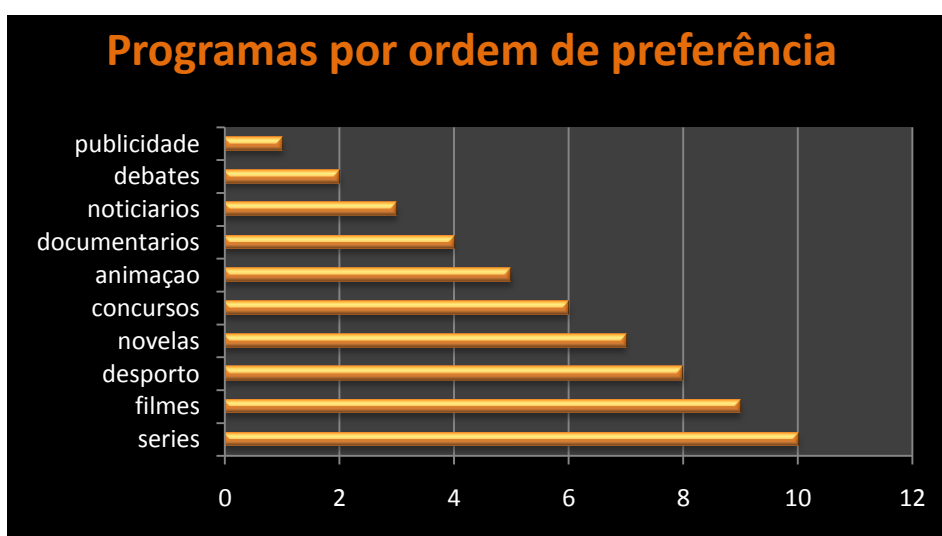
À primeira pergunta, que visava saber o número de horas que os alunos viam televisão por dia, obtiveram-se várias respostas, variando entre uma hora até cinco horas. Sendo que os alunos que responderam uma hora e cinco horas por dia são ambos do sexo feminino e com catorze anos, não havendo, assim, qualquer relação entre o número de horas o sexo e a idade.

Quando questionados sobre a preferência de programas portugueses ou estrangeiros, 46% dos alunos disseram preferir programas estrangeiros e justificam com vários argumentos: 1) “Eu acho que têm mais qualidade e são mais interessantes”, 2) “Porque tem melhor qualidade, além disso as histórias são melhores” ou 3) “Porque acho que são muito mais criativos e quase sempre os portugueses são copiados do

estrangeiro”. Os alunos, que preferem os programas portugueses e os que gostam dois sem ter qualquer preferência reflectem a mesma percentagem de 27%.

Na terceira questão, em que era pedido aos alunos que ordenassem uma série de programas de televisão por ordem de preferência, foram anuladas duas questões pelo facto de os alunos não terem respondido ao pretendido. Contudo, dos nove questionários restantes, pôde verificar-se, como se pode ver no gráfico abaixo, que os três programas preferidos são as séries, os filmes e o desporto, sendo que tanto as séries como o desporto foram escolhidos como primeira opção três vezes; No entanto, a opção “filmes” aparece no segundo lugar do gráfico, ultrapassando a opção desporto, mesmo tendo sido uma única vez escolhida como primeira opção, o que se deve ao facto de em todos os questionários a opção “filmes” ter sido colocada nas primeiras quatro posições, ao passo que o desporto obteve classificações mais baixas, fazendo-o recuar no gráfico geral. É de salientar que os valores mais baixos dados à opção “desporto” foram encontrados em elementos do sexo feminino. Por outro lado, verifica-se que os três programas menos vistos são a publicidade, os debates e os noticiários, sendo que nenhum aluno atribui os três primeiros lugares de preferência a qualquer destes programas.

3) Ordena por ordem de preferência o tipo de programas que preferes: novelas, documentos, séries, debates, filmes, animação, concursos, publicidade, noticiário e desporto.

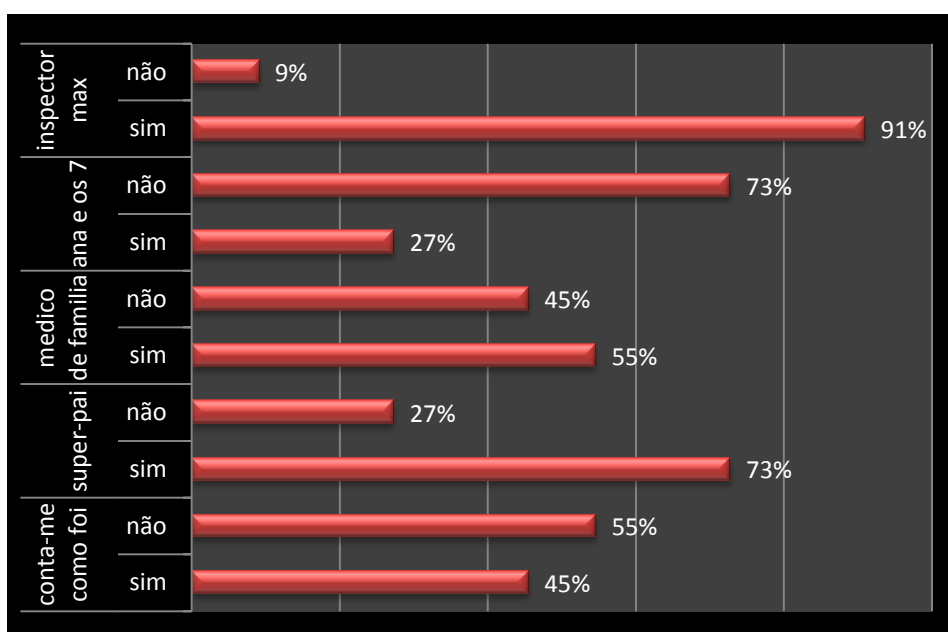


Quando se pediu aos alunos para referirem alguns programas de que fossem espectadores assíduos, verifica-se que três alunos afirmam ser assíduos de novelas,

sendo essas três respostas de alunos do sexo feminino. Cinco alunos declaram ser assíduos de séries, sendo respostas de elementos do sexo feminino e outras três do sexo masculino. Uma outra aluna refere os concursos como o programa que não perde e o aluno restante não respondeu à questão.

Na questão número cinco, era apresentado aos alunos um conjunto de séries nacionais sobre as quais tinham de dizer se acompanhavam ou não. As séries apresentadas foram as seguintes: “Conta-me como foi”, “Super pai”, “Médico de Família”, “Ana e os Sete” e “Inspector Max”. Optámos, nesta questão, por apresentar séries mais recentes, como “Conta-me como foi” ou “Inspector Max”, ainda em exibição e outras emitidas há mais tempo. Escolhemos intencionalmente só séries portuguesas, uma vez que pretendemos avaliar neste campo o hábito de audição de documentos orais em Português. Assim sendo, ao analisar as respostas, como se pode verificar no gráfico abaixo, verifica-se que a série mais vista é “Inspector Max”, com 91% dos alunos a responderem positivamente ao seu visionamento, havendo um único aluno, do sexo feminino, que responde negativamente. A série menos vista é “Ana e os Sete”, com apenas 27% de visualizações. Os únicos três alunos que a afirmam ter visto pertencem ao sexo feminino.

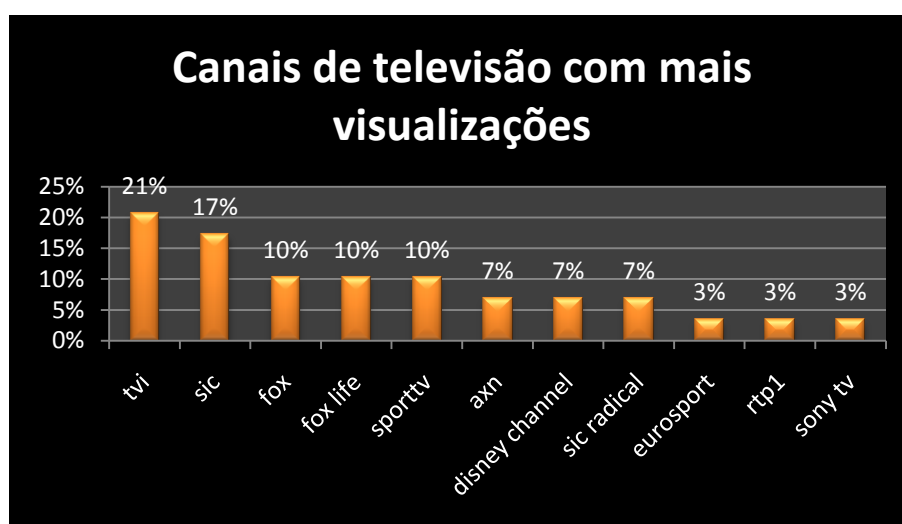
5) Viste alguns destes programas? a) “Conta-me como foi”, b) “Super Pai”, c) “Médico de Família”, d) “Ana e os sete”, e) “Inspector Max”



Seguidamente, perguntou-se aos alunos se eram assíduos de algum programa nacional e, em caso afirmativo pedia-se para assinalarem qual. De entre os onze questionários recolhidos, três alunos não responderam à questão apresentada, indicativo de que não são assíduos a nenhum programa desta tipologia, um outro aluno diz não ser assíduo de nenhum programa, acrescentando: “quando não há mais nada para ver, é o que está a dar”. Da globalidade dos questionários, apenas um aluno do sexo masculino refere ser assíduo de noticiários e, finalmente, seis alunos, de entre os quais quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, apontam a sua assiduidade para às telenovelas ou concursos.

Na sétima questão, os alunos teriam de indicar, por ordem de preferência, três canais televisivos. Pudemos verificar, veja-se o gráfico abaixo, que a TVI é o canal mais visto (com 21% das referências), seguindo-se a SIC com 17%. Os canais televisivos menos referidos (com 3% das respostas) foram: EUROSPORT, RTP1 e SONY TV. É de salientar que, dos onze programas diferentes referidos pelos alunos, apenas quatro são canais portugueses.

7) Que canal televisivo vêes com maior frequência? Indica por ordem de importância até três canais.



Quando questionados se tinha por hábito ouvir rádio, a que horas, em que circunstâncias e que estações, seis alunos referem não ter qualquer hábito de ouvir rádio e cinco outros admitem ouvir quando estão em casa ou no carro. Destes cinco, apenas dois alunos indicam as estações: RFM, CIDADE FM e BEST ROCK FM.

Às questões “vais ao teatro? Quantas vezes por ano? Com quem?” oito alunos admitem não frequentar teatros, sendo que três deles mencionam ter ido ao teatro somente com a escola. Um outro aluno não responde à questão, o que é indicativo da não frequência de teatros, e apenas dois alunos expressam frequentar teatros com a família e amigos. (curiosamente, ambos os alunos são do sexo feminino)

Finalmente, a última questão pretendia avaliar o tempo que os alunos passam com *phones* nos ouvidos e o que costumam ouvir. À questão, cinco alunos referem não usar *phones*, ao passo que seis alunos referem passar entre trinta minutos até sete horas em que habitualmente ouvem música variada.

Perante estes resultados obtidos, e apesar de os questionários serem representativos apenas cerca de 42% da totalidade desta turma de 9º ano (e daí haver algumas reservas quanto às conclusões obtidas pelas respostas), podemos referir que estes alunos não têm grande contacto com documentos orais (veja-se o reduzido número de alunos com o hábito de ouvir rádio). De igual forma, se atentarmos nos cinco alunos que costumam ouvir rádio, verificamos que as únicas estações referidas são de música, facto que não os torna particularmente aptos para a compreensão oral. O mesmo acontece com a frequência de teatros: poucos alunos o fazem de forma voluntária, e para alguns a escola parece ter constituído a única oportunidade para tal experiência.

Por outro lado, no que refere à televisão, verificámos que os alunos estão mais habituados a assistir a programação estrangeira. É de salientar que os alunos que referem ver programação portuguesa vêm em geral telenovelas e concursos, programas que não exigem grande nível de atenção para atingir a compreensão dos conteúdos.

Perante isto, verifica-se que a rádio, a televisão e o teatro que, seriam formas através das quais os alunos poderiam treinar a compreensão oral, não constituem recurso para tal, nestes alunos inquiridos. Esta situação poderá explicar alguma dificuldade em compreender certos documentos em aula, uma vez que não estão habituados a fazê-lo quotidianamente.

4.1.1.2 Ensino Secundário: turma de 11º ano

Perante o mesmo inquérito, na turma de 11º ano foram recolhidos 23 questionários, numa turma de 27 alunos. Dos 85% dos questionários obtidos, 61% (catorze questionários) pertencem a alunos do sexo feminino e 39% (nove

questionários) a alunos do sexo masculino. Sendo que, dos catorze questionários femininos, nove pertencem a algumas com dezasseis anos, quatro a dezassete e uma a dezoito. Dos nove elementos do sexo masculino, seis têm dezasseis anos e três têm dezassete.

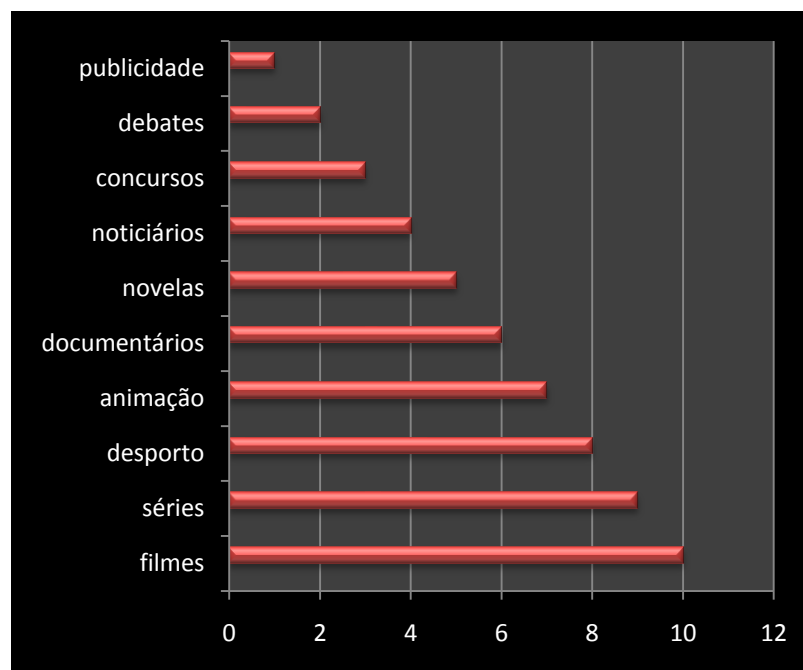
À primeira questão, obtiveram-se várias respostas diferentes, variando entre a uma hora e as 8/ 9 horas por dia. Sendo que na maioria dos alunos as respostas variam entre uma hora a cinco horas por dia, havendo uma aluna do sexo feminino que refere oito/nove horas por dia.

Questionados quanto à preferência entre programas nacionais ou estrangeiros, verifica-se que 65% dos alunos preferem programas estrangeiros, justificando que “são mais interessantes”, “porque são mais originais e mais credíveis”, “ porque têm mais qualidade”, “por gostarem mais da língua inglesa”, “porque têm mais qualidades, são menos polémicos e aprendo mais”, “porque têm melhor qualidade e melhores histórias”. Apenas 9% dos alunos referem preferir os programas portugueses, justificando que são mais interessantes ou “porque normalmente assisto a programas desportivos ou ao telejornal”. Finalmente, 26% dos alunos referem não ter qualquer preferência, justificando: “depende dos programas, há alguns em que o formato estrangeiro é mais interessante, no entanto existem programas portugueses com boa qualidade”, “devido à diversidade de programas que existem”, “pois todos têm as suas qualidades apesar da diversidade entre si”, “porque é tudo a mesma coisa”.

Na terceira questão, dos vinte e três alunos que responderam eliminou-se um, que não respondeu adequadamente. Analisados os vinte e dois questionários restantes, pôde verificar-se como se pode observar no gráfico abaixo, que os três programas preferidos dos alunos são “filmes”, “séries” e “desporto”, tendo o programa “séries” foi escolhido pelos alunos como primeira preferência dez vezes, ao passo que a opção “filmes” apenas foi escolhido cinco vezes. Curiosamente, verifica-se que, no gráfico geral dos programas, a opção “filmes” aparece como primeiro programa preferido, o que se justifica pela sua inclusão nas três primeiras posições, ao passo que a opção “séries”, mesmo tendo maior número de ocorrências em primeira posição, tem também uma série de ocorrências que a colocam abaixo das três primeiras posições, baixando a sua mancha no gráfico geral. É de salientar que os três programas de menor preferência

dos alunos são “publicidades”, “debates” e “concursos”, verificando-se que nenhum destes programas teve qualquer ocorrência nas três primeiras posições.

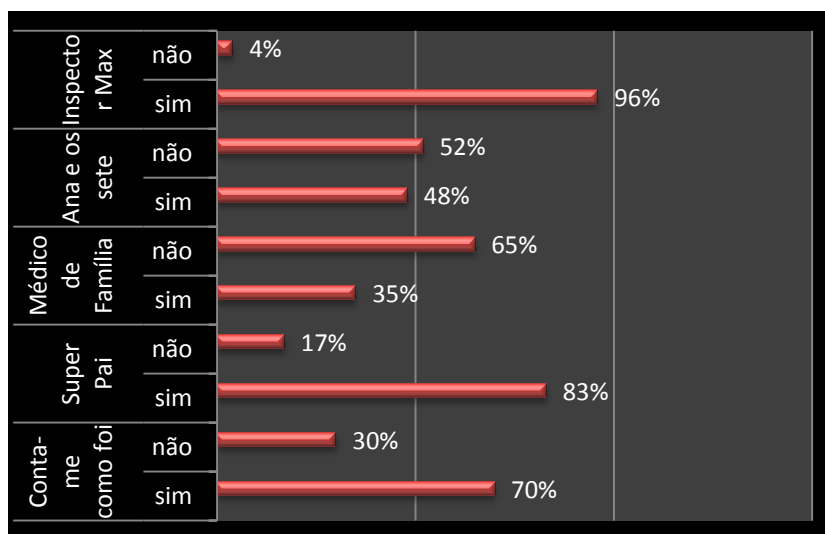
3) Ordena por ordem de preferência o tipo de programas que preferes: novelas, documentos, séries, debates, filmes, animação, concursos, publicidade, noticiário e desporto.



Nas respostas à quarta questão, verifica-se que dois alunos referem não ser assíduos de qualquer programa televisivo. Dos vinte e um alunos que admitem ser assíduos a programas de televisão, dezassete referem ser assíduos a séries maioritariamente de língua estrangeira. Os restantes quatro relatam ser assíduos a novelas, desporto ou filmes. De entre os vinte e um alunos, apenas quatro referem ser assíduos a noticiários.

Na quinta questão, conforme se verifica no gráfico abaixo, das cinco séries apresentadas, a mais vista foi “Inspector Max”, com 96% de visualizações, o que se pode justificar por ser uma série que ainda se encontra em exibição. Contrariamente, a série menos vista foi “Médico de família”, com 35% de visualizações.

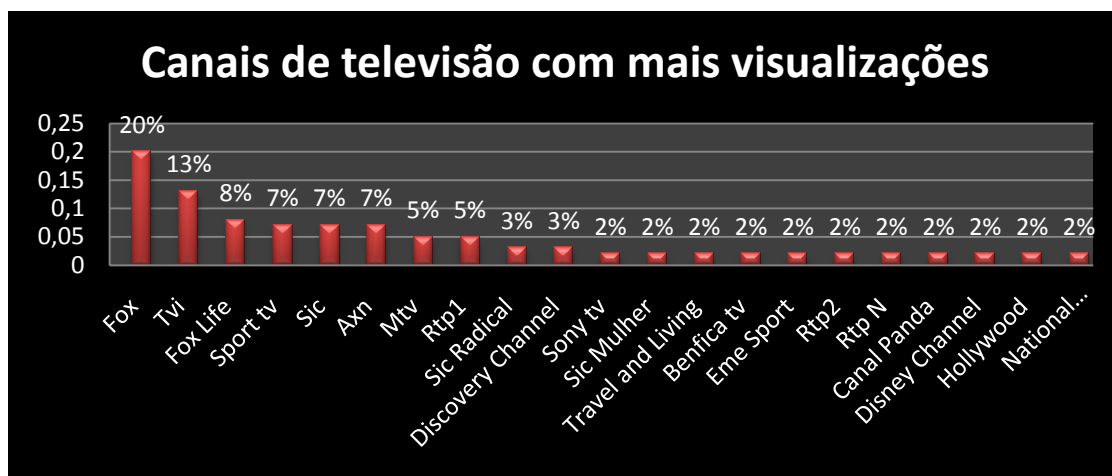
5) Viste Alguns destes programas? a) “Conta-me como foi”, b) “Super Pai”, c) “Médico de Família”, d) “Ana e os sete”, e) “Inspector Max”



À questão que interrogava os alunos quanto à sua assiduidade a algum programa nacional, verifica-se que apenas quatro referem não ser assíduos a qualquer desses programas. Assim, de entre os dezanove que admitem ser assíduos a algum programa de produção nacional, dez referem ser assíduos de noticiários. Apenas um aluno do sexo masculino refere ser assíduo de programas como “prós e contras” e “sessenta minutos”. Os restantes oito expressam ser assíduos a novelas e concursos.

Quando interrogados sobre os programas televisivos que vêem com maior frequência, verifica-se no gráfico abaixo que os três programas mais indicados pelos alunos são: FOX com 20%, TVI, com 13% e FOX LIFE, com 8%. De salientar que de três eleitos, dois são estrangeiros. Dos vinte e um programas diferentes referidos pelos alunos, importa salientar que apenas oito são portugueses.

7) Que canal televisivo vês com maior frequência? Indica por ordem de importância até três canais.



Quanto à assiduidade dos alunos ouvem rádio, verifica-se que apenas seis referem não ouvir rádio, ao passo que dezassete admitem ouvir. Estes alunos referem em geral ouvir rádio enquanto se deslocam de carro. As estações que ouvem habitualmente são: Nova Era, Cidade fm, Comercial, Antena 2, Rfm, Rádio renascença.

Na questão relativa à ida ao teatro, pudemos verificar que dezasseis dos vinte e três interrogados não frequentam teatros, ao passo que, dos restantes alunos, três admitem ir unicamente com a escola, havendo um aluno que refere ser actor e que, por isso, frequentar enquanto tal, mas não costumam assistir. Apenas três alunos referem ir regularmente ao teatro com familiares e amigos

Finalmente, questionou-se os alunos quanto ao tempo que passam com *phones* nos ouvidos e o que ouvem habitualmente, ao que obtivemos oito alunos que referem não passar tempo nenhum por não gostarem, onze que referem ouvir entre uma hora e cinco horas e quatro alunos que referem ouvir sempre que podem ao longo do dia ou à noite. Todos os que admitem passar algum tempo com *phones* referem ouvir apenas música.

Perante os resultados obtidos e uma vez que recolhemos 85% de questionários do total da turma, é-nos possível caracterizar os seus elementos como sendo alunos que frequentemente têm mais contacto televisivo com programas estrangeiros do que portugueses, sendo que os poucos programas nacionais que vêem são telenovelas,

concursos e noticiários. É de salientar que apenas um aluno refere assistir a debates como “prós e Contras”. Assim, pode concluir-se que, no contexto extra-escola, os alunos têm pouco contacto com documentos orais portugueses e, quando têm, têm-no no âmbito programas que não exigem muita atenção nem grande competência linguística.

Por outro lado, no que respeita à rádio, verifica-se que, à semelhança da turma de 9º ano, também neste ano de escolaridade os alunos não a ouvem frequentemente rádio. De entre aqueles que a ouvem, é a maioria das estações referidas são estações musicais.

O mesmo acontece com a frequência de teatros. Poucos são os alunos que vão ao teatro, e a maioria que o frequenta é no âmbito de actividades escolares. Assim, podemos concluir que, dos quatro meios através dos quais os alunos têm contacto com documentos orais fora da escola, televisão, rádio, phones e espectáculos, a possibilidade de os alunos deles terem proveito para desenvolverem a competência de descodificação oral é reduzida, uma vez que a complexidade discursiva e de conteúdos está ausente das escolhas que fazem. Assim, é nossa convicção que, neste contexto actual, cabe ao professor promover, na sala de aula, a descodificação de documentos orais, seguida de debates para desenvolver o treino e a familiaridade suficientes com diversas tipologias orais, que permita aos alunos reorientarem as suas escolhas fora do contexto escolar.

4.1.2 Análise de dados do 3º Ciclo do Ensino Básico

4.1.2.1 Primeira ficha de compreensão: texto narrativo

A primeira actividade de compreensão oral realizada com a turma consistiu na audição de um texto narrativo presente no próprio manual dos alunos: (*Com todas as Letras* de Fernanda Costa e Olga Magalhães). A audição foi feita a partir do Cd-rom que acompanha o manual escolar (ver documento anexo em Cd).Fizeram parte desta actividade 23 alunos, ficando fora dela três alunos por ausência.

Foi previamente explicado aos alunos que iriam ouvir um texto narrativo a que deveriam dar especial atenção, uma vez que posteriormente à audição teriam que resolver uma ficha de compreensão. Foi-lhes ainda pedido que fechassem os manuais, de forma a acompanharem o documento somente pela audição.

Depois de terem ouvido uma vez o texto, foi entregue aos alunos a ficha de trabalho (ver anexo 1). Nela estavam presentes questões de compreensão que visavam desde os conteúdos mais específicos até aos mais gerais. Numa visão global, não foram obtidos resultados animadores (ver gráfico abaixo), o que acabou por confirmar a nossa teoria inicial de que os alunos não estão habituados à prática deste exercício e, por isso, têm certas dificuldades na compreensão de documentos orais.

Na primeira questão, optámos por questionar o nome da personagem principal mencionada no texto. A resposta certa era que em momento algum é mencionado o nome da personagem no excerto ouvido. Assim, ao analisar as fichas de compreensão, verifica-se que 87%, (ver gráfico 7 abaixo, questão número 1) dos vinte e três alunos que realizaram a actividade responderam de erradamente à questão, sendo que uma grande maioria atribuiu o nome do autor do texto à personagem principal. Os restantes 13% não responderam à questão, não havendo nenhuma resposta certa. Tal resultado leva-nos a concluir que os próprios alunos não confiam em si mesmos, pois acreditam mais numa questão que os pode induzir em erro do que na sua memória e atenção.

No que respeita às características físicas da personagem, pedidas na segunda questão, os alunos teriam de indicar que a personagem era um homem alto e gordo, de cara redonda, cabeleira à poeta, olhos infantis e fraque seberto. Obtivemos 83% (ver gráfico 7 abaixo, questão 2) dos alunos que respondem à questão de forma incompleta, o que significa que os alunos são capazes de caracterizar a personagem, mas não conseguem reproduzir todas as características referidas no texto. 13% dos alunos respondem erradamente à questão, havendo também uma percentagem de 13% que não responde.

Quando na terceira questão se pergunta a razão pela qual o polícia sinaleiro endoideceu, pretendia-se que indicassem como causa o atropelamento e morte do seu filho. Nesta questão, foram obtidas a totalidade de respostas certas, ou seja, todos os alunos compreenderam os motivos do polícia sinaleiro (ver gráfico 7 abaixo, questão número 3). Para além de se tratar de uma questão mais fácil, a natureza do acontecimento referido, pela sua natureza dramático, mobilizou mais facilmente a atenção dos alunos

Na questão seguinte, perguntou-se aos alunos qual a actividade do polícia sinaleiro nos jardins públicos, ao que se pretendia que respondessem que a personagem

tomava conta das crianças, defendia-as dos automóveis e dançava com elas. Foram obtidas 52% de respostas consideradas certas (ver gráfico 7 abaixo, questão número 5), sendo que 22% dos alunos não responderam à questão, 17% responderam de forma incompleta e apenas 9% responderam erradamente.

Perante uma questão mais pormenorizada, como indicar a palavra utilizada no texto, verificam-se (ver gráfico 7 abaixo, questão número 5) 39% de respostas certas contra 61% de respostas erradas. Mais uma vez a desatenção ou a pobreza de vocabulário podem estar na base das percentagens obtidas.

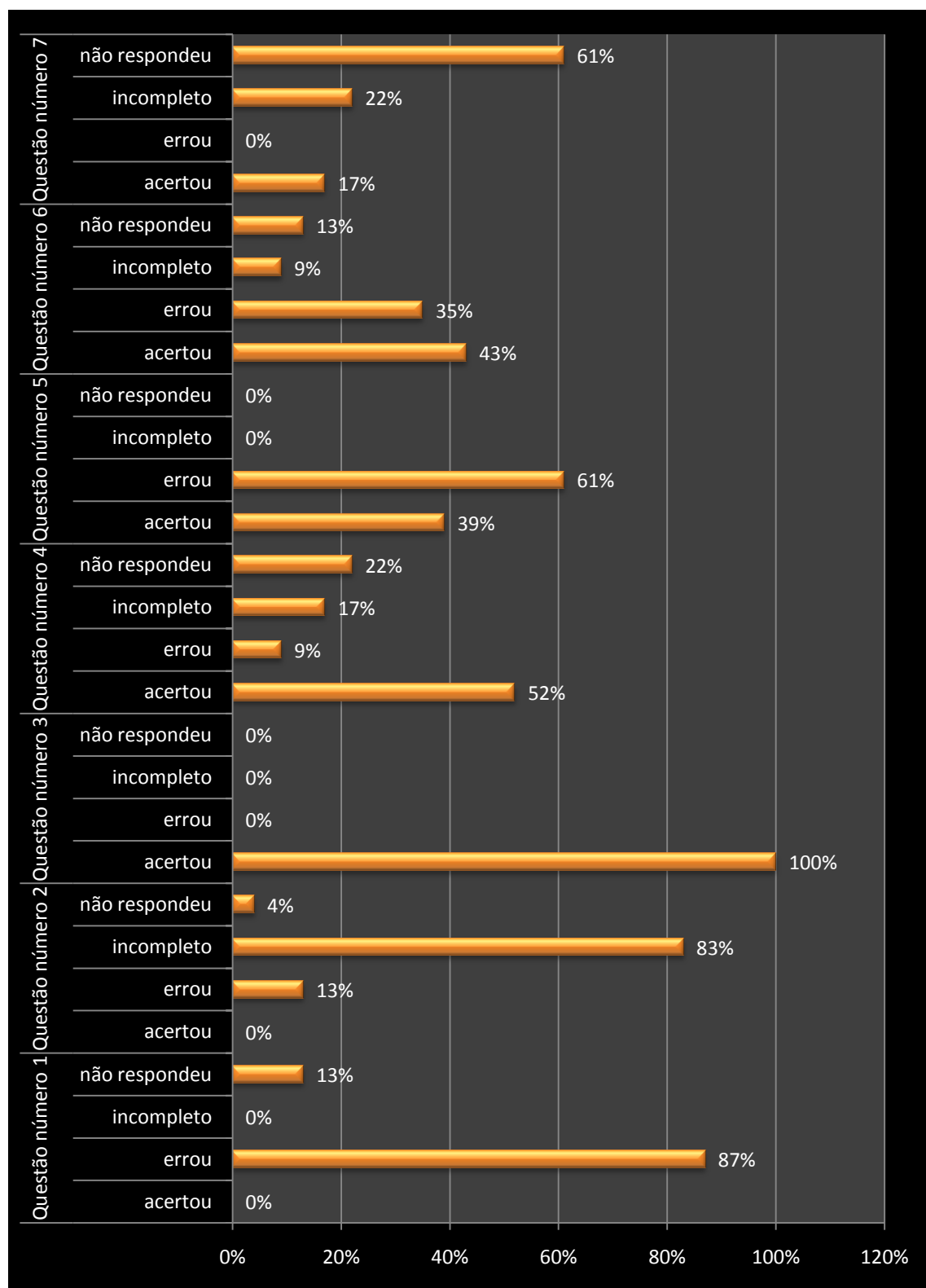
Na sexta questão, os alunos teriam de referir o que o narrador viu e o deixou pensativo, ao que deveriam responder que o narrador viu um rapaz dar um pontapé nas abas do polícia sinaleiro. 43% dos alunos acertaram (ver gráfico 7 abaixo, questão número 6), 35% erraram, 13% não responderam à questão e 9% responderam de forma incompleta.

Na última questão, os alunos teriam de referir as Associações de assistência social citadas no texto. Assim, teriam de indicar a Liga dos Direitos do Homem e a Sociedade Protectora dos Animais. Perante esta resposta, obtivemos (ver gráfico 7 abaixo, questão número 7) 17% de respostas certas, 22% de respostas incompletas e 61% de alunos que não responderam à questão.

Perante estes resultados, pode-se concluir que, no geral, a compreensão do texto ouvido falhou. É de assinalar que, nesta ficha de compreensão, apenas em duas questões o balanço foi positivo. Na questão sobre o motivo pelo qual o polícia sinaleiro endoideceu, todos os alunos acertaram na resposta, o que equivale a 100% de respostas certas e na questão sobre a actividade do polícia sinaleiro obtiveram-se 52% de respostas correctas. Nas restantes questões, a percentagem dos alunos que acertam é inferior à percentagem dos alunos que não acertam totalmente, que erram completamente, ou que não responderam. Conclui-se que, num total de sete questões constituintes desta ficha de compreensão, apenas duas têm balanço positivo, o que é um sinal negativo do estado de língua materna junto dos falantes adolescentes.

Gráfico 7

Resultado da ficha de compreensão do texto narrativo “Covardia”



4.1.2.2 Segunda ficha de compreensão: *Auto da Barca do Inferno*

Esta actividade decorreu no momento em que se estudou a obra *Auto da Barca do Inferno* e, por isso, optámos por apresentar à turma um pequeno documentário sobre o tema (ver o documentário anexo em cd).

Previamente à visualização, foi explicado aos alunos o que se pretendia com a actividade. Alertou-se ainda que o documento estaria na variante do Português falado no Brasil, sendo que esta escolha se deveu à tentativa de perceber a compreensão feita pelos alunos quando se trata de um documento com uma variante do português diferente daquela a que estão habituados. Fizeram parte da actividade 25 alunos de um total de 26, devido à ausência de um aluno. Posteriormente à visualização, foi entregue aos alunos a ficha de compreensão (ver anexo 3) do documento, constituída por sete perguntas de resposta aberta.

Na primeira questão, perguntava-se aos alunos quando foi representada pela primeira vez a peça *O Auto da Barca do Inferno*, ao que teriam de indicar o ano de 1517. Após a análise, obtivemos (ver gráfico 8 abaixo, questão número 1) 88% de respostas certas, 4% de respostas erradas e 8% de alunos que não responderam à questão.

Seguidamente, os alunos tiveram de referir o que mais dificulta a compreensão da peça. A esta questão, os alunos teriam de responder que era a utilização do Português arcaico. Obtivemos (ver gráfico 8 abaixo, questão número 2) 88% de respostas certas, 8% de respostas incompletas e 4% de alunos que não responderam à questão.

À questão “Qual a linguagem utilizada por Gil Vicente que refere Fernando Marcílio?” pretendia-se que os alunos respondessem que era a gíria da época. Como tal, obtivemos 44% de resposta certas (ver gráfico 8 abaixo, questão número 3) contra 48% de alunos que respondem à questão mas de forma incompleta. Apenas 8% dos alunos não responderam à questão

Na questão seguinte, os alunos teriam que justificar a razão pela qual se estava perante uma peça envolvente, que ultrapassava as dificuldades de compreensão. Seria considerada correcta a resposta que mencionasse a actualidade dos comportamentos retratados que permitia a sua representação nos nossos dias. A esta questão, obtivemos

(ver gráfico 8 abaixo, questão número 4) igual número de respostas certas e erradas, (28% para cada) e 44% de alunos que não responderam à questão.

Em relação às questões representadas na peça, ainda actuais nos nossos dias e referidos no vídeo, os alunos teriam de referir a corrupção, o favorecimento, a prostituição, a sedução indevida e pecados de todo o tipo. Foram consideradas como certas todas as respostas que referiam os quatro problemas. Assim, foram obtidas 16% de respostas certas (ver gráfico 8 abaixo, questão número 5) contra 52% de respostas incompletas, 4% de respostas erradas e 28% de alunos que não responderam.

À questão “Como é visto Gil Vicente por Fernando Marcílio e por que razão?”, os alunos deveriam responder que é visto como o pai do teatro português devido ao valor que deu à palavra em contexto cómico. Verificaram-se 8% de respostas certas (ver gráfico 8 abaixo, questão número 6), contrariamente a 16% de alunos que erraram e responderam incompleto e 60% de alunos que não responderam à questão.

Por fim, foi questionado o tema da peça em causa, a que os alunos deveriam responder que era a denúncia dos vícios e a defesa de valores morais que se mantêm válidos até hoje. Responderam correctamente 8% dos alunos (ver gráfico 8 abaixo, questão número 7), contra 36% de respostas erradas, 32% de incompletas e 24% de alunos que não responderam.

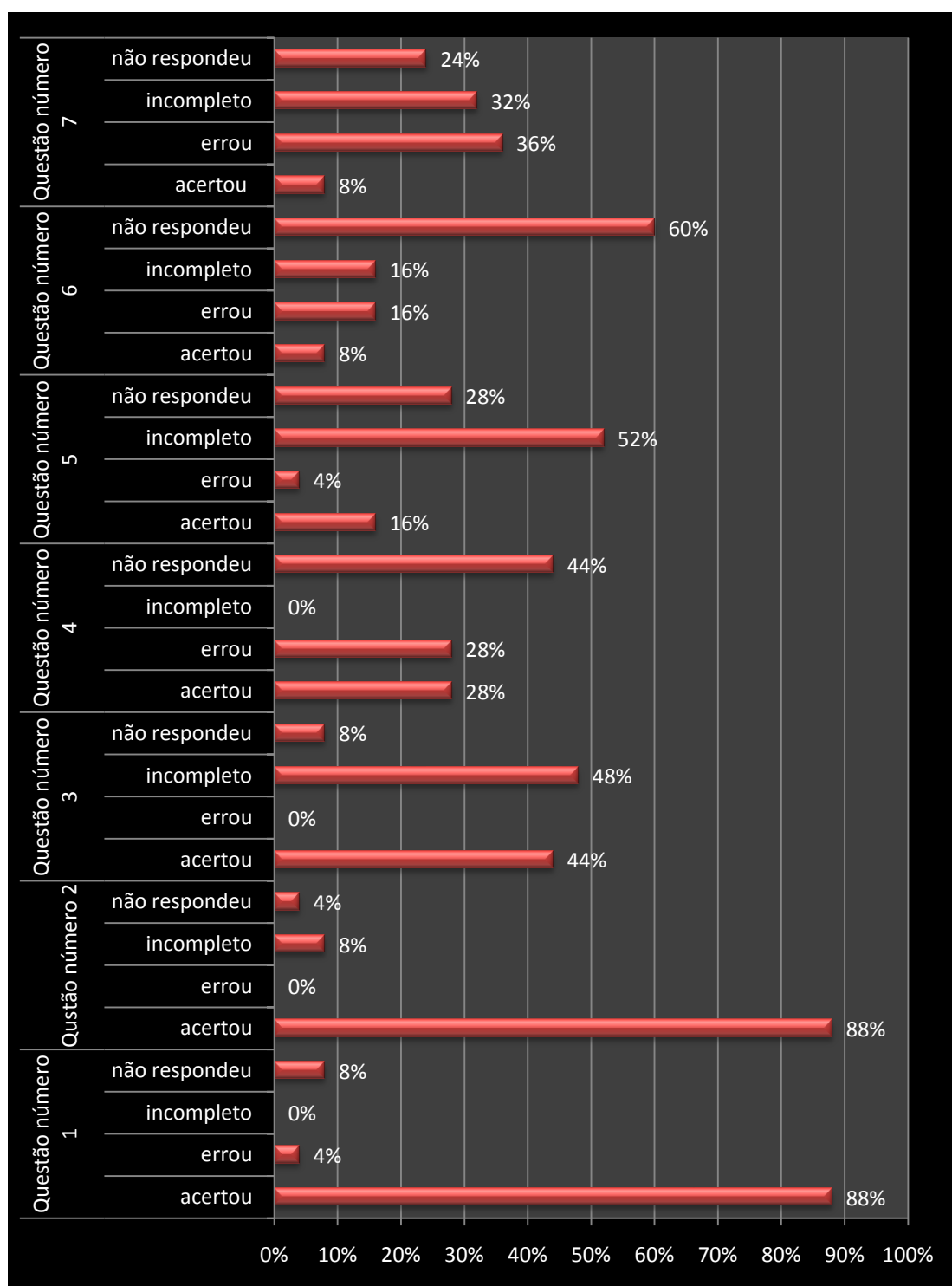
Perante estas respostas verifica-se, um fraco resultado na compreensão. Veja-se que apenas duas questões, no total das sete que constituem a ficha de compreensão, têm valor superior de respostas certas face às erradas, às não respostas e às incompletas. Contudo, pode verificar-se que, nesta ficha de compreensão, se apuram quatro questões em que a percentagem das respostas incompletas é superior à percentagem dos alunos que não respondem.

Finalmente, é de salientar que nesta actividade utilizámos um vídeo, pelo qual associámos a audição à visualização o que poderia facilitar a compreensão dos alunos. Contudo, ainda se continuam a constatar algumas falhas de compreensão. Pode dizer-se que a mensagem do documento foi recebida, havendo alguns alunos onde a compreensão teve mais falhas, possivelmente devido à desatenção no momento da escuta. Mais uma vez a atitude passiva apresentada no momento da escuta serviu apenas para aumentar o grau de distracção, fazendo com que não tenham captado a informação

essencial do vídeo. Por outro lado, o facto de os alunos não estarem familiarizados com esta técnica de descodificação do oral faz com que eles não adoptem, automaticamente, uma atitude activa perante a escuta.

Gráfico 8

Resultado da ficha de compreensão: Documentário “Auto da Barca do Inferno”



4.1.2.3 Terceira Ficha de compreensão: cena “A Alcoviteira” do *Auto da Barca do Inferno*

A terceira actividade proposta aos alunos distinguiu-se das restantes pelo seu formato. A actividade consistiu na visualização da cena “A Alcoviteira” de *O Auto da Barca do Inferno* (ver cena anexada em cd), apresentada em Português do Brasil. O objectivo consistia em verificar o grau de compreensão quando se tratava de uma variante diferente do Português.

A actividade repartiu-se em diferentes momentos. Primeiramente foi distribuído aos alunos o texto, numa versão em Português (ver anexo 4) da cena em questão; em seguida, os alunos visualizavam a cena na variante brasileira ao mesmo tempo que assinalavam no texto as alterações verificadas ao nível da linguagem. Posteriormente à visualização, os alunos teriam de reconstituir as alterações que assinalaram antes, transcrevendo as expressões utilizadas no vídeo. Na actividade estiveram presentes 25 alunos, tendo faltado à aula apenas um.

Nesta actividade com grau de dificuldade maior e que exigia muita atenção, os alunos foram conseguindo assinalar as diferenças existentes entre o texto português e a visualização brasileira. No entanto, quando entraram na segunda parte da actividade, em que transcreviam as expressões utilizadas, a tarefa demonstrou-se mais complicada, sendo que nenhum conseguiu realizar a actividade com sucesso. Embora tenham feito algumas transcrições no início, verifica-se, que com o avançar do texto, as transcrições se tornam inexistentes.

4.1.2.4 Quarta Ficha de compreensão: canção “Etelvina” de Sérgio Godinho

Esta actividade foi realizada da escuta da cena “A Alcoviteira” de *O Auto da Barca do Inferno* e foi escolhida pela aproximação que se pode fazer desta canção “Etelvina” (ver canção anexada em cd), à cena em causa.

Na actividade participaram 25 alunos, tendo faltado um só aluno. Após o estudo da temática em questão, começou-se por explicar aos alunos a actividade, dizendo-lhes que teriam posteriormente de responder a uma ficha de compreensão (ver anexo 5) da referida canção. Ao analisar as fichas de trabalho, foram obtidos os seguintes resultados: na primeira questão, onde era perguntado o nome da personagem feminina apresentada na canção (a que os alunos teriam de responder “Etelvina”) verificaram-se (ver gráfico 9

abaixo, questão número 1) 96% de respostas correctas, sendo que apenas 4% dos alunos erraram a questão.

Quando questionados quanto ao local onde a personagem feminina foi abandonada, os alunos deveriam responder: no cinema. Assim, foram obtidas 96% de respostas certas (ver gráfico 9 abaixo, questão número 2) e apenas 4% de respostas erradas. No que respeita à caracterização da personagem, era pedido que respondessem: que se tratava de uma personagem pobre ao longo da sua infância mas sem qualquer problema de saúde. Perante isto, obtivemos (ver gráfico 9 abaixo, questão número 3) 64% de alunos que responderam de forma incompleta, 32% que não responderam e 4% de respostas erradas. É de salientar que nenhum aluno acertou totalmente a questão.

Na questão número quatro os alunos deveriam reter o que a velhinha dizia quando ralhava à personagem. Assim, deveriam responder “Ai menina sem juízo, nem mereces um sorriso, vais acabar num bueiro, sem futuro nem dinheiro”. Nesta questão, foram consideradas como certas as respostas que contivessem pelo menos três frases. Obtiveram-se (ver gráfico 9 abaixo, questão número 4) 20% de respostas certas contra 64% de respostas incompletas e 16% dos alunos inquiridos não responderam.

Quanto ao local onde a personagem costumava dormir sozinha à noite, os alunos teriam de indicar que era à beira rio. Analisando os resultados verifica-se (ver gráfico 9 abaixo, questão número 5) que 88% dos alunos responderam acertadamente à questão, havendo 12% dos alunos que não responderam.

Na questão seguinte, teriam de referir o que fazia a personagem feminina enquanto andava pela cidade, ou seja, andava “a semear desacatos e a colher tempestades, a meter-se c’os ricos”. Assim, 28% dos alunos responderam acertadamente (ver gráfico 9 abaixo, questão número 6) contra 32% dos alunos que responderam de forma incompleta, 36% de alunos que não responderam e 4% que responderam erradamente.

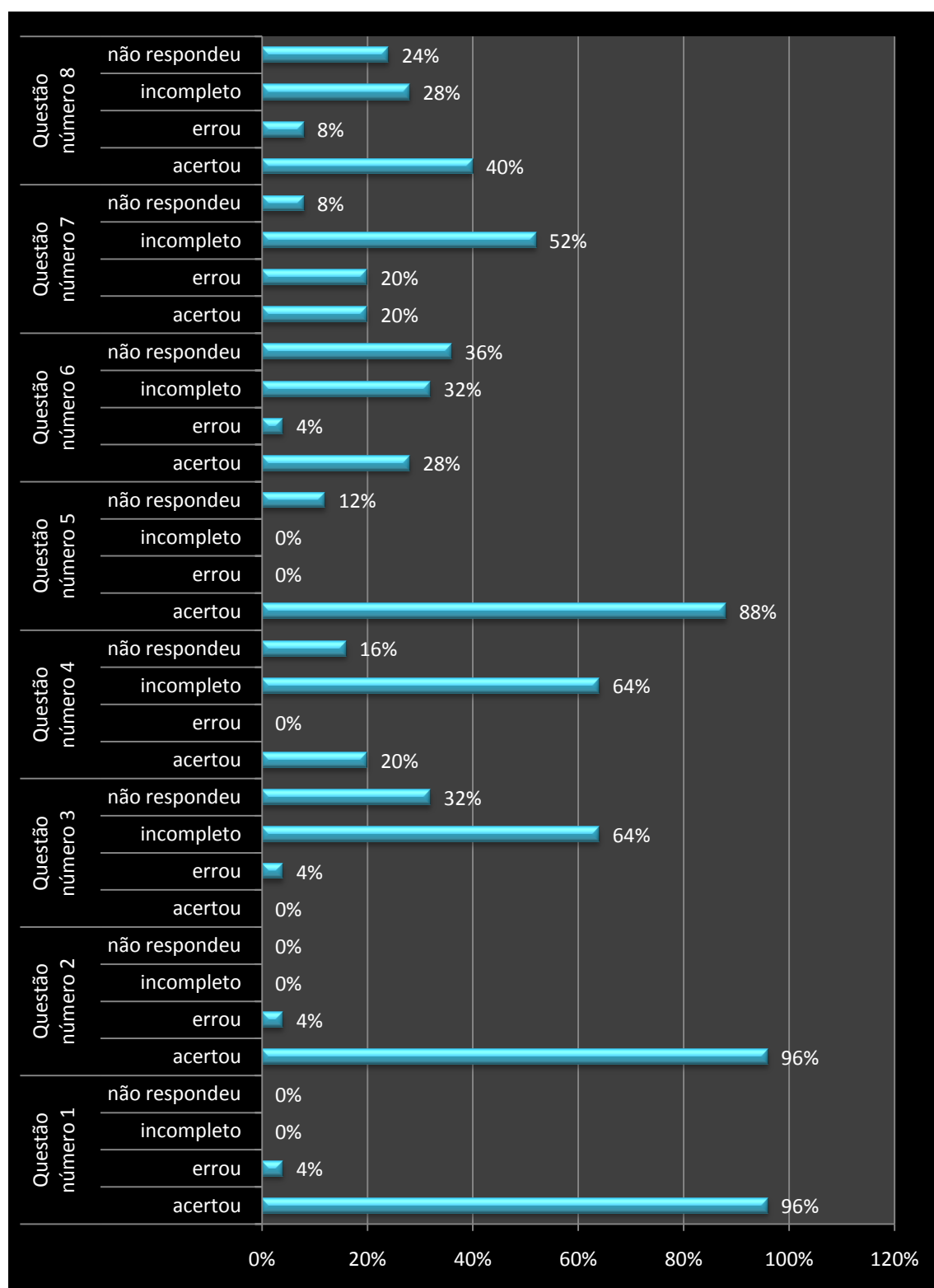
No que diz respeito ao que a personagem dizia aos ricos, os alunos deveriam responder: “Ferre aqui a ver se eu deixo, venha cá que eu já o agarro, dou-lhe um pontapé no queixo.” Assim, obtivemos 20% de responderam certa e de respostas erradas (ver gráfico 9 abaixo, questão número 7), 52% de responderam incompletas e 8% de alunos que não responderam.

Por fim, no que diz respeito ao que a personagem sabia que não ia encontrar, os alunos deveriam dizer: “nem um príncipe encantado nem um lobo-do-mar”. Perante esta resposta, verificaram-se 40% de respostas certas (ver abaixo gráfico 9 questão número 8), 28% de respostas incompletas, 24% de alunos que não responderam e, finalmente, 8% de respostas erradas.

Numa visão global, verifica-se quatro questões, na totalidade das oito que constituíam a ficha de trabalho em que a percentagem de respostas certas é superior à percentagem de respostas erradas. Por outro lado, apresenta-se uma questão em que não houve qualquer resposta totalmente certa. É de salientar ainda que continua a falhar a compreensão em questões onde a resposta é mais exigente como, por exemplo, a enumeração das características da personagem (terceira questão), a reconstituição do que a velhinha dizia quando ralhava (quarta questão) e o que a personagem dizia aos ricaços (sétima questão). Torna-se mais fácil aos alunos reter simples palavras do que expressões mais longas, o que nos leva a concluir que a capacidade de reter conteúdos orais de curto prazo é escassa. A realidade retratada neste inquérito é inquietante, na medida em que recria um perfil de não cooperação entre interlocutores que, se vai aplicando e transferindo para contextos de convivência da cidadania, anuncia um défice preocupante de compreensão de problemas e de resolução dos mesmos.

Gráfico 9

Resultado da ficha de compreensão: canção “Etelvina” de Sérgio Godinho



4.1.3 Análise dos dados do Ensino Secundário

4.1.3.1 Primeira ficha de compreensão: documentário “Grandes Livros”

Esta actividade inseriu-se no momento de estudo da obra *Os Maias* de Eça de Queirós. Assim, optámos pela apresentação de um excerto do documentário intitulado *Grandes Livros* (ver vídeo anexado em cd), que aborda, entre outros temas, a questão da educação em Eça de Queirós.

Na actividade participaram duas turmas, o 11º3 que acompanhamos ao longo de todo o ano lectivo e a turma de 11º4 na qual assisti apenas a algumas aulas, com intuito de recolher material para este trabalho. Da turma 11º3 fizeram parte da actividade 25 alunos, estando ausentes dois. Na turma 11º4 fizeram parte da actividade 22 alunos.

O exercício de compreensão oral consistiu na visualização do excerto fílmico do documentário *Grandes Livros* e posteriormente no preenchimento de uma ficha de compreensão (ver anexo 6). Na actividade foi previamente explicado aos alunos a tarefa em questão, sendo que na turma 11º3 os alunos tiveram conhecimento das questões indicadas na ficha de compreensão anteriormente à visualização, ao passo que na turma 11º4 foi-lhes indicado para tirarem notas.

Assim, na primeira questão, os alunos teriam de indicar os episódios recomendados na carta de crítica aos *Maias*. Pretendia-se que os alunos referissem: a Ida a Sintra, as corridas, o desafio, o jornal a “Tarde” e o “Sarau Literário”. Perante as respostas dadas na turma 11º3 não se verifica qualquer resposta certa (ver abaixo gráfico 10, questão número 1), havendo 76% de respostas incompletas, 16% de respostas erradas e 8% de alunos que não responderam, ao passo que na turma 11º4, (ver abaixo gráfico 11, questão número 1) 27% dos alunos acertaram a resposta, 46% dos alunos não responderam à questão e 27% dos alunos responderam de forma incompleta.

Na segunda questão, foi pedido aos alunos que indicassem o autor da carta escrita a 12 de Junho de 1988 e que criticava *Os Maias*. Aqui os alunos teriam de referir o próprio Eça de Queirós. Assim, na turma 11º3, (ver abaixo gráfico 10, questão número 2), 76% dos alunos responderam correctamente à questão, sendo que o número de alunos que responderam erradamente ou os que não responderam à questão foi 12%. Contrariamente, na estes dados, a turma 11º4 obteve (ver abaixo gráfico 11, questão

número 2) 18% de respostas certas, 9% de respostas erradas e 73% de alunos que não respondem.

Seguidamente, os alunos teriam de indicar Oliveira Martins como aquele a quem foi dirigida a carta anteriormente referida. Assim, na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 10, questão número 3) verificaram-se 84% de respostas certas, e 16% de respostas erradas, enquanto turma 11º4 (ver abaixo gráfico 11, questão número 3) se verificaram 18% de respostas certas, contra 23% de respostas erradas, 9% de respostas incompletas e 50% de alunos que não responderam.

Na quarta questão os alunos teriam de referir a importância da educação e o anticlericalismo. Contudo, na turma do 11º3, obtivemos 24% de respostas certas, 32% de respostas erradas, 28% de respostas incompletas e 16% de alunos que não responderam (ver abaixo gráfico 10, questão número 4). Na turma 11º4 (ver abaixo gráfico 11, questão número 4) apenas 18% de respostas são consideradas como correctas num universo de, 50% de respostas erradas, de 23% incompletas e de 9% de ausência de resposta.

A quinta questão pretendia que os alunos referissem o século XIX como o século em que se situa o pensamento anticlerical. Na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 10, questão número 5) verificam-se 76% de respostas correctas e 12% de respostas erradas e igual valor de questões por responder. Na turma 11º4, 77% dos alunos responderam acertadamente à questão (ver abaixo gráfico 11, questão número 5), 18% de responderam erradamente e 5% de alunos que não responderam.

Na sexta questão, relativa ao pensamento anticlerical estava em causa o peso institucional excessivo e perverso da Igreja. Na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 10, questão número 6) obtiveram-se 56% de respostas certas, 20% de questões não respondidas e 12% para as duas restantes opções (resposta errada e incompleta). Na turma 11º4 (ver abaixo gráfico 11, questão número 6) obtiveram-se 32% de respostas certas, 27% incompletas, 23% de alunos que não responderam e 18% de respostas erradas.

À questão “De que forma António Costa Pinto caracteriza a Igreja?”, os alunos teriam de responder, dizendo que era como inimiga da modernidade. No 11º3 verificaram-se 24% de respostas certas (ver abaixo gráfico 10, questão número 7) 40%

de respostas erradas e 36% de alunos que não responderam. Por seu lado, na turma 11⁴ averiguaram-se (ver abaixo gráfico 11, questão número 7) 54% de respostas certas, 32% de respostas erradas e 14% de questões não respondidas.

Na questão que reflectia sobre a outra obra de Eça de Queirós que é referida por António Costa Pinto, os alunos deveriam indicar a obra *O crime do padre Amaro*. Perante esta resposta, na turma 11³ (ver abaixo gráfico, 10 questão número 8) verificaram-se 88% de respostas consideradas certas, 8% de questões não respondidas e 45% de respostas erradas. Na turma 11⁴ (ver abaixo gráfico 11, questão número 8) se atestam 100% de respostas correctas. Terá neste caso a percentagem de respostas correctas uma explicação devido a esta obra ter passado em versão cinematográfica, recentemente, com a actriz Soraia Chaves? Terão os alunos visto este filme e daí terem memorizado o nome da obra?

Relativamente aos dois temas mais fortes associados ao Romantismo, os alunos deveriam referir a educação e a condição da mulher. Assim, na turma de 11³ (ver abaixo gráfico 10, questão número 9) apareceram 80% de respostas certas, 16% de alunos que não responderam e 45% de respostas erradas. Na turma 11⁴ (ver gráfico 11, questão número 9) verificaram-se 54% de respostas certas, 32% incompletas, 9% ausências de resposta e 55% de respostas erradas.

No que respeita à forma como o vídeo explica esta educação inquinada, esperava-se que os alunos referissem que devido aos "vícios" do Romantismo: a melancolia, a sensibilidade extrema e uma visão demasiado emocional do mundo. Na turma 11³ obtiveram-se 20% de respostas certas, 44% de ausências de resposta, 24% de respostas erradas e 12% de respostas incompletas (ver abaixo gráfico 10, questão número 10). Os resultados são bastante diferentes, na turma 11⁴ (ver abaixo gráfico 11, questão número 10) onde se apresentam 45% de respostas certas, 37% de respostas erradas e 18% de ausência de resposta.

A mulher seria a resposta à questão "Sobre quem recai principalmente, os vícios do Romantismo?". Assim, na turma 11³ (ver abaixo gráfico 10, questão número 11) atestam-se 44% de respostas certas, 32% de respostas erradas e 24% de ausência de resposta. Na turma 11⁴ (ver abaixo gráfico 11, questão número 11) apresentam-se 68% de respostas certas, 23% de respostas erradas e 95% de ausência de resposta.

Finalmente, no que respeita às duas personagens femininas referidas no vídeo e que são associadas aos vícios do Romantismo, os alunos deveriam indicar “Maria Monforte” e a “Condessa de Gouvarinho”. Na turma de 11^º3 verificam-se 52% de respostas certas, 28% de respostas incompletas, 12% de respostas erradas e 8% de ausência de respostas (ver abaixo gráfico 10, questão número 12). Enquanto na turma 11^º4 (ver abaixo gráfico 11, questão número 12) se apresentaram 91% de respostas certas contra 9% de respostas incompletas.

Perante estes resultados, pode concluir-se verifica-se que o facto de a turma 11^º4 ter recolhido os apontamentos que achou necessários ajudou nas respostas às questões. Contudo, verificou-se no momento da realização da actividade, que os alunos optaram por tomar mais notas relativas a questões relacionadas com a própria vida de Eça de Queirós, deixando escapar algumas informações sobre a educação, que era assunto mais tratado na ficha de leitura.

No caso da turma 11^º3, os alunos tiveram prévio conhecimento das questões que lhes iriam ser colocadas depois da audição, algo que os colocaria numa posição mais vantajosa face à outra turma. Contudo, no decorrer da actividade, verificou-se que os alunos retiveram algumas informações que resultaram em algumas respostas mais concretas. No entanto, não retiveram a generalidade das questões, tendo manifestado dificuldade na tarefa de responder ao que se lhes solicitava. Verifica-se, pois, uma dupla falta de atenção e/ou dificuldade na descodificação do conteúdo.

Tendo em conta estes exercícios, conclui-se que o facto de os alunos retirarem notas que os ajuda na resolução das fichas de compreensão. Contudo, por vezes os alunos têm dificuldades e não realizam correctamente a tarefa de tomada de notas, não lhes proporcionando informação necessária para resolver os exercícios pretendidos.

Finalmente, é de referir que a compreensão efectuada pelos alunos traduz-se, numa visão global, um saldo positivo uma vez que de entre doze questões colocadas, na turma 11^º3 verificaram-se oito questões em que a percentagem de respostas correctas é superior às restantes opções. Na turma 11^º4 em sete das doze questões a percentagem de respostas correctas é superior às opções restantes. Contudo, ainda se verifica em alguns alunos dificuldades na compreensão, tendo em conta a percentagem atribuída às restantes opções.

Gráfico 10

Resultado da ficha de compreensão: documento “Grandes Livros” (11º3)

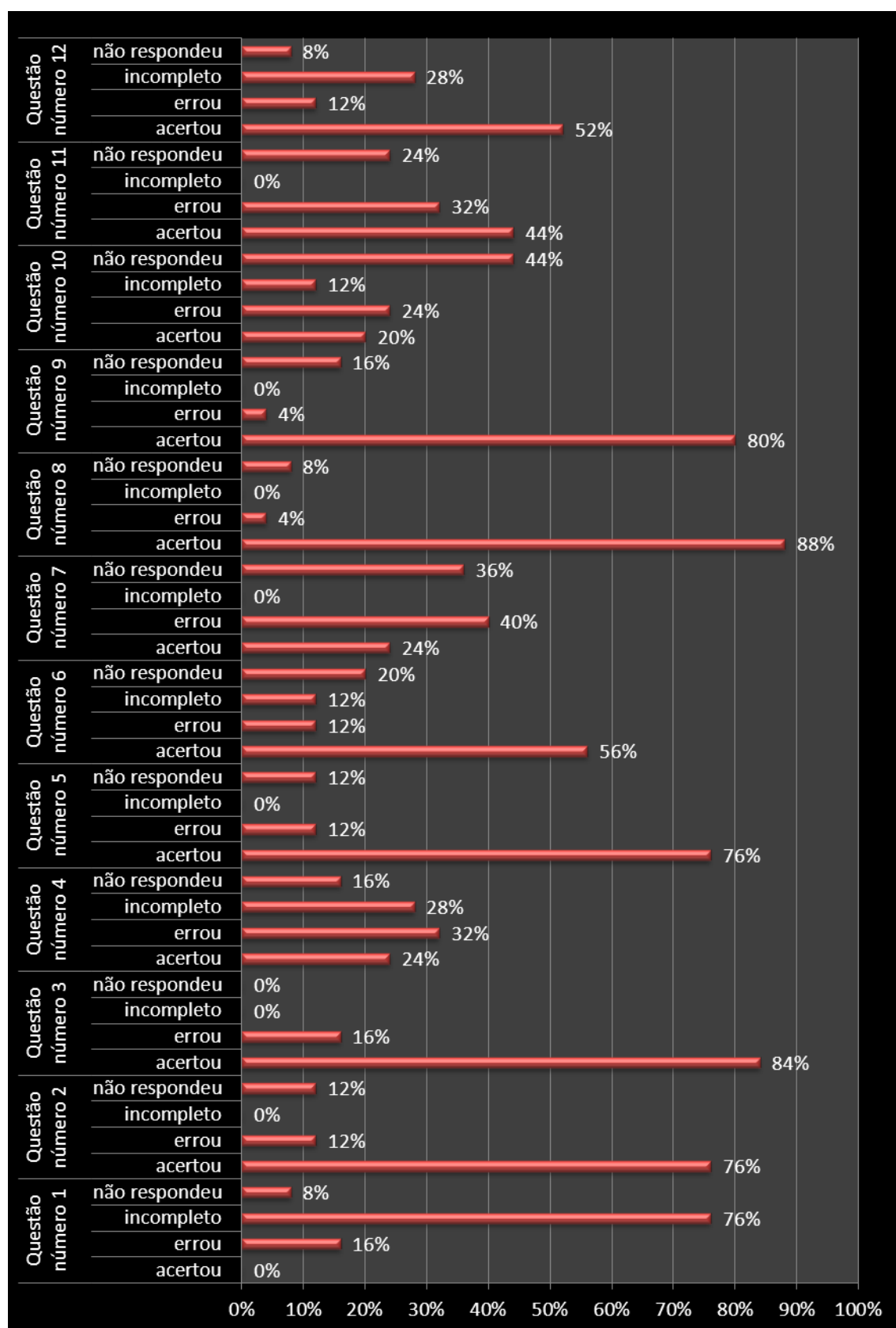
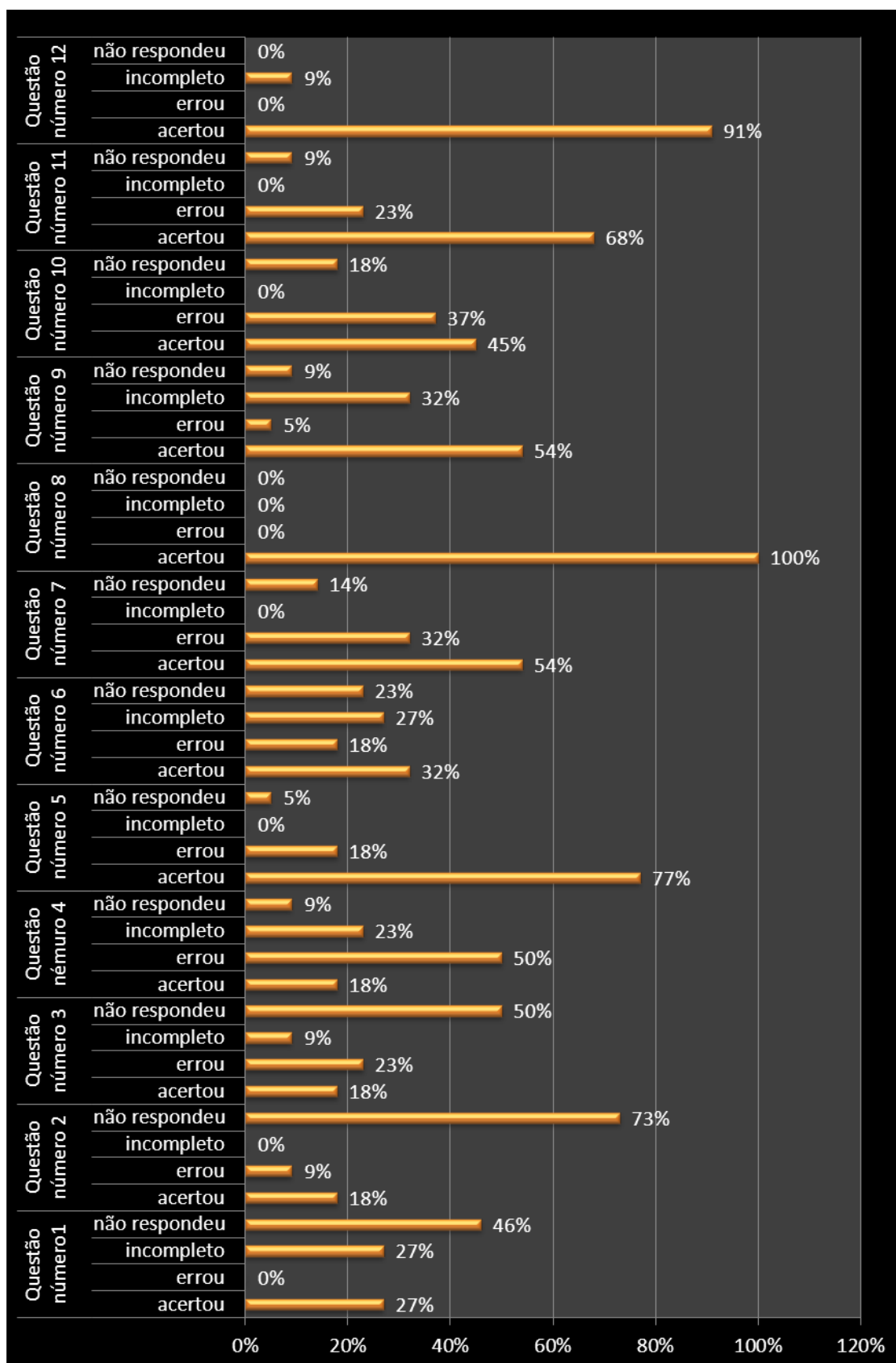


Gráfico 11

Resultado da ficha de compreensão: documento “Grandes Livros” (11ª4)



4.1.3.2 Segunda ficha de compreensão: documentário sobre o Romantismo

Esta segunda actividade realizada no Ensino Secundário desenvolveu-se novamente nas duas turmas de 11º ano. Apresentaremos os resultados de ambas as turmas simultaneamente, ensaiando uma compreensão dos resultados obtidos no âmbito do contexto sociocultural das turmas.

Da turma 11º3 fizeram parte desta actividade 23 alunos, tendo faltado 4 alunos que, por isso, não participaram na actividade. Na turma de 11º4 participaram na actividade 20 alunos.

A actividade proposta consistiu na visualização do documentário sobre o Romantismo (ver documentário anexo em cd) e, posteriormente, no preenchimento da ficha de compreensão (ver anexo 7). Previamente à realização da actividade, foi explicado aos alunos o que se pretendia, sendo que na turma 11º4 foi-lhes aconselhado que recolhessem as notas necessárias sobre o documento, o que os ajudaria na resolução da ficha, enquanto na turma 11º3 não lhes foi aconselhado nada. Os alunos foram ainda alertados da diferente variante do português presente no documento. Constatou-se que nenhum deles tomou a iniciativa de tirar qualquer nota.

Assim sendo, ao analisar as fichas de compreensão, obtiveram-se os seguintes resultados: na primeira questão os alunos deveriam referir o ano de 1825. Perante estes objectivos, obtivemos em ambas as turmas (ver abaixo gráfico 12 e 13, questão número 1) 90% de respostas certas e 10% de respostas erradas não havendo alunos que não responderam à questão.

Na segunda questão, os alunos deveriam referir qual o poema que inaugura o Romantismo. Perante a resposta que deveria ser “o poema Camões”, verifica-se na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 12, questão número 2) 100% de respostas certas, enquanto na turma 11º4 (ver abaixo gráfico 13, questão número 2) obtivemos 90% de respostas certas e 10% de alunos que não respondem à questão.

À questão “Em quantas partes se divide o romantismo em Portugal?”, os alunos deveriam referir três partes. Assim, ao analisar as fichas de compreensão, verificou-se em cada uma das turmas a totalidade de respostas certas (ver abaixo gráfico 12 e 13, questão número3).

Quando questionados sobre a denominação das três fases, os alunos deveriam referir que a primeira fase diz respeito a autores que ainda estão presos a certos valores neoclássicos, a segunda a uma intensificação das características românticas e a terceira ao prenúncio do realismo. Assim, obtivemos na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 12, questão número 4) 57% de respostas certas, contra 30% de questões não respondidas e 13% de respostas incompletas. Na turma 11º4 (ver abaixo gráfico 13, questão número 4), registaram-se 60% de respostas certas contra 5% de questões não respondidas e 35% de respostas incompletas.

Relativamente às duas principais figuras do primeiro momento do Romantismo, os alunos teriam de indicar Almeida Garrett e Alexandre Herculano. A esta resposta, obtivemos na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 12, questão número 5) 73% de respostas certas contra 9% para cada uma das restantes opções (respostas erradas, incompletas ou não dadas). Na turma 11º4 (ver abaixo gráfico 13, questão número 5), verificaram-se 80% de respostas certas, 15% de respostas incompletas e 5% questões de não respondidas.

Na sexta questão, os alunos deveriam referir Almeida Garrett como o grande autor dos primeiros textos românticos. Na turma do 11º3 verificaram-se (ver abaixo gráfico 12, questão número 6) 64% de respostas correctas, contra 31% de respostas erradas e 5% de questões não respondidas. Por outro lado, na turma 11º4 obtivemos (ver abaixo gráfico 13, questão número 6) 90% de respostas certas contra 10% de respostas erradas.

Quanto à enumeração dos diferentes textos de Almeida Garrett referidos no vídeo, os alunos deveriam referir *Camões*, *Folhas Caídas*, *Viagens na Minha Terra* e *Frei Luís de Sousa*. Na turma 11º3 (ver abaixo gráfico 12, questão número 7) obtivemos 17% de respostas certas, contra 61% de respostas incompletas e 22% de alunos que não responderam. Na turma do 11º4 verificaram-se (ver abaixo gráfico 13, questão número 7) 30% de respostas certas e 70% de respostas incompletas.

No que respeita à razão por que Almeida Garrett é considerado, no vídeo em causa, o pai do teatro português, os alunos deveriam referir que era devido ao facto de ter sido o primeiro a escrever para a burguesia e para o povo. Desta forma, na turma 11º3 obtivemos (ver abaixo gráfico 12, questão número 8) 35% de respostas certas, 39% de respostas em branco, 17% de respostas incompletas e 9% de respostas erradas. Na

turma 11^ª, verificaram-se (ver abaixo gráfico 13, questão número 8) 55% de respostas certas, 35% de respostas em branco e 10% de respostas erradas.

Na questão nove, os alunos teriam de indicar o nacionalismo como a característica romântica apresentada no vídeo. Assim, na turma do 11^º3 obtivemos (ver abaixo gráfico 12, questão número 9) 13% de respostas certas, contra 35% de respostas erradas e 52% de respostas em branco. Na turma 11^ª4 verificam-se (ver abaixo gráfico 13, questão número 9) 15% de respostas certas contra 40% de respostas erradas e 45% de respostas em branco.

Quanto à peça de teatro que envolve as histórias do mito de sebastianista, os alunos deveriam referir a peça *Frei Luís de Sousa*. 87% dos alunos da turma 11^º3 responderam de forma acertada (ver abaixo gráfico 12, questão número 10), sendo os restantes 13% referentes a respostas erradas, muito similarmente. Na turma 11^ª4 (ver abaixo gráfico 13, questão número 10) 95% responderam acertadamente, com apenas 5% de alunos que erram a questão.

Perguntando-se-lhes qual a obra de Alexandre Herculano referida no vídeo e qual a crítica nela presente, os alunos teriam de mencionar *Eurico o presbítero*, que apresentava uma crítica ao celibato clerical. Foram obtidas na turma de 11^º3 (ver abaixo gráfico 12, questão número 11) 44% de respostas certas, igual número para as respostas incompletas e 12% de respostas em branco. Na turma de 11^ª4 (ver abaixo gráfico 13, questão número 11) verificaram-se 50% de respostas certas, 25% de respostas incompletas, 15% de respostas em branco e 10% de respostas erradas.

Na última questão, pretendia-se que os alunos referissem Júlio Dinis como a grande figura do terceiro momento do Romantismo. Na turma do 11^º3 (ver abaixo gráfico 12, questão número 12) houve 74% de respostas certas, contra 13% de respostas erradas e igual número de respostas em branco. Na turma 11^ª4 foram (ver abaixo gráfico 13, questão número 12) obtidas 90% de respostas certas contra 10% de respostas erradas.

Perante estes resultados apresentados, e sabendo que na turma 11^ª4 foi dada a instrução para que os alunos recolhessem as notas necessárias, verifica-se que, nesta turma, a compreensão ficou aquém do esperado. Embora os alunos tenham tomado notas sobre o vídeo, não foram capazes de responder correctamente a todas as questões

uma vez que se fixaram num único conteúdo apresentado no vídeo, que não era aquele que foi alvo de questão na ficha de compreensão oral. Por outro lado, na turma 11º3, tendo em conta que os alunos não tomaram notas, a compreensão do documento oral foi conseguida uma vez que de um total de doze questões, sete apresentam maior taxa de respostas certas do que as restantes opções. Comparando as duas turmas, os resultados adquiridos não são muito díspares, o que indica uma melhor compreensão na turma 11º3 uma vez que não recolheu qualquer nota sobre o vídeo e conseguiu obter resultados semelhantes aos da outra turma.

A ponderação das respostas em função dos alunos revelou-se significativa para algumas questões e destituída de sentido para outras. De facto, na turma de 11º ano os resultados certos e errados são comuns a rapazes e a raparigas indiferenciadamente. Ao contrário do esperado. A única diferença assinalável, mas não pertinente para o contexto deste trabalho, é que as raparigas respondem com frases completas (sujeito, predicado, complementos), enquanto que os rapazes respondem com frases de uma só palavra (não se preocupando com a formulação das respostas).

Gráfico 12

Resultado da ficha de compreensão: documentário sobre o Romantismo (11º3)

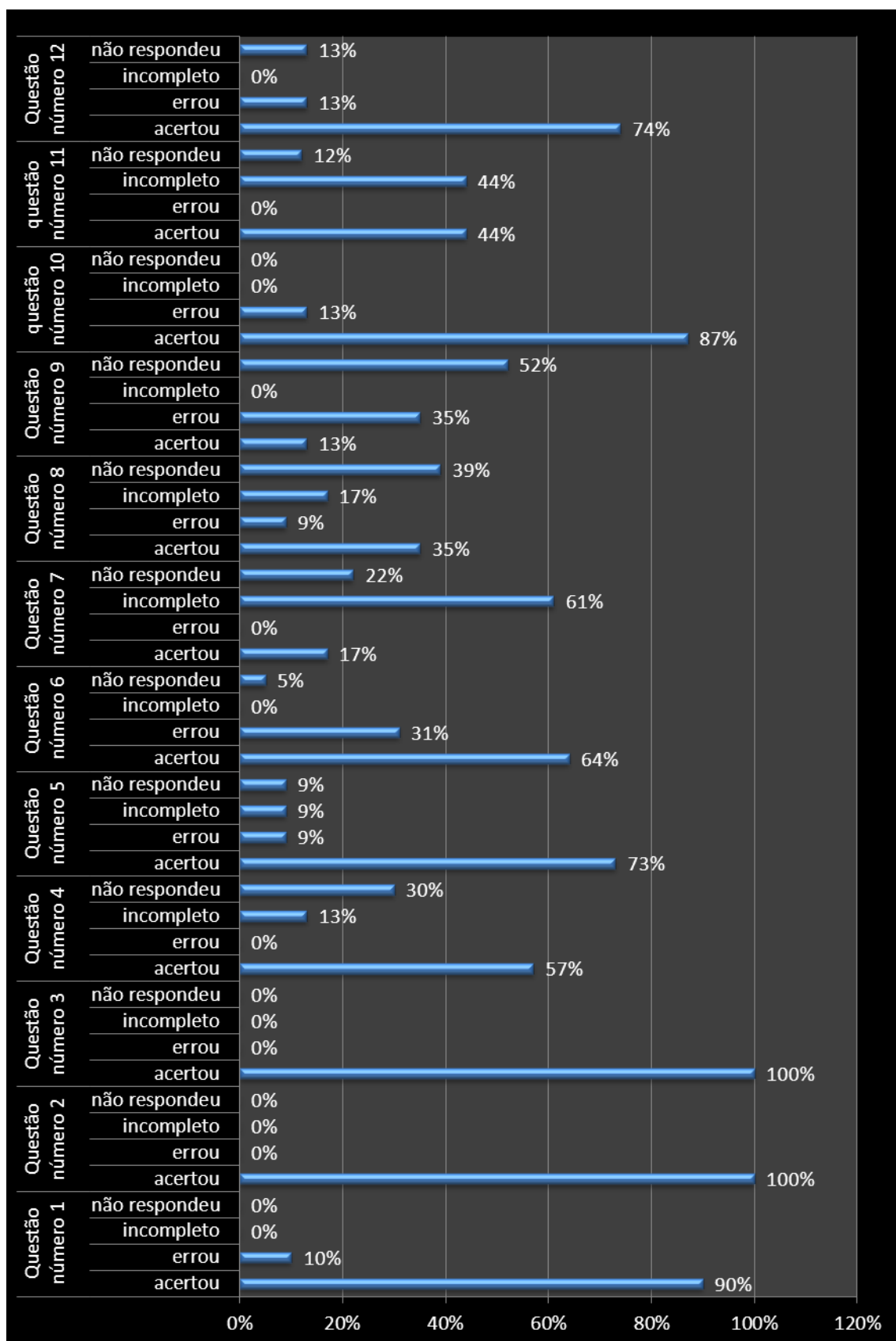
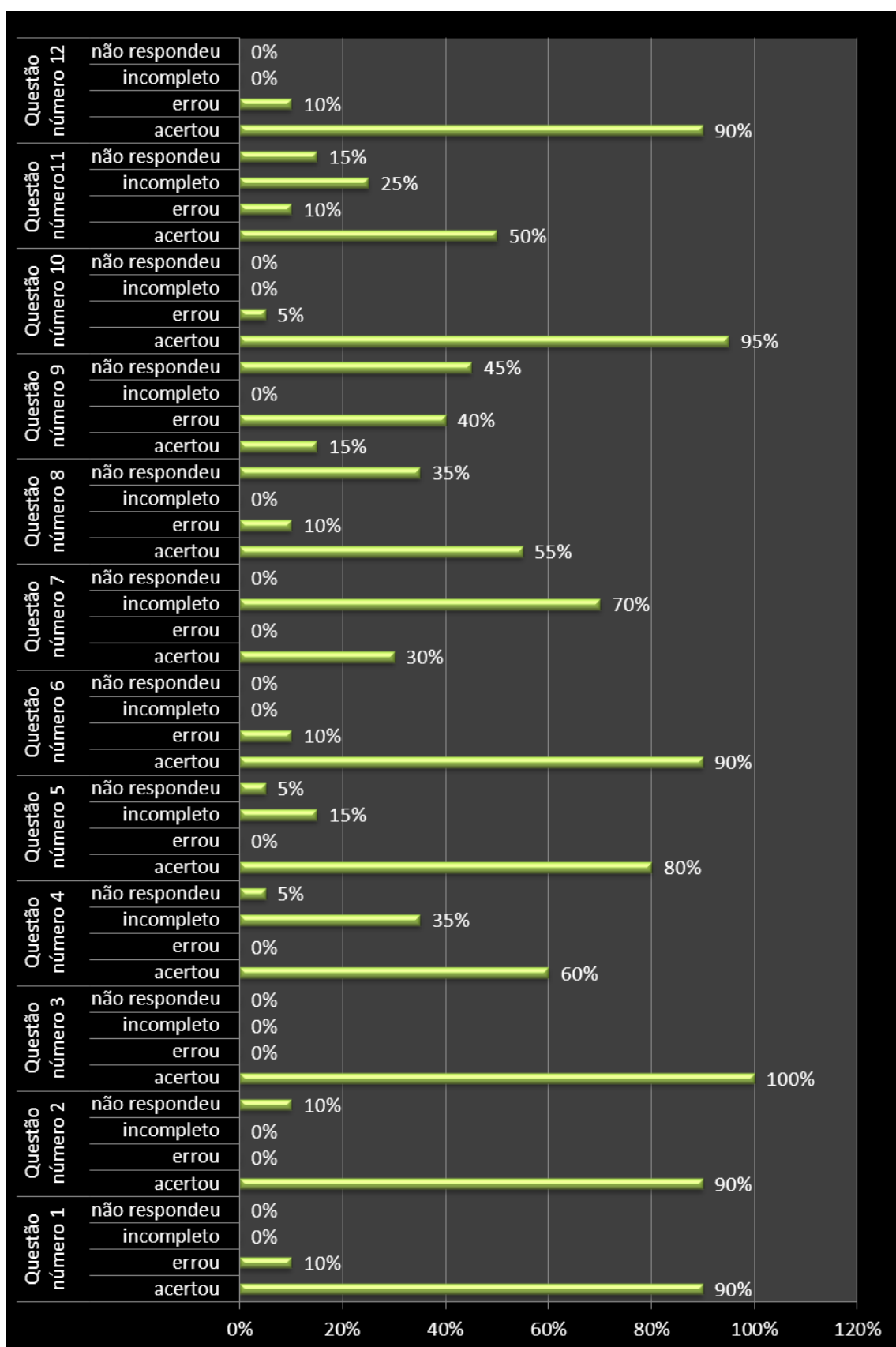


Gráfico 13

Resultados da ficha de compreensão: documentário sobre o romantismo (11^º)



4.2 Francês

4.2.1 Resultados dos questionários

Na turma 7º5 da disciplina de Francês, foram obtidos 19 questionários (ver anexo 2), num total dos 21 alunos que constitui a turma referida. De 90% dos questionários 63% dizem respeito a alunos do sexo masculino, sendo os restantes 37% (equivalentes a sete respostas) referentes ao sexo feminino. Os sete questionários obtidos são compostos por três alunas com doze anos, duas com treze e duas com catorze anos. Nos questionários dos rapazes, dois têm doze anos, nove têm treze e apenas um tem catorze anos. Para este último, no entanto, o Francês consistia também uma disciplina de iniciação, porque no ano anterior, o aluno tinha frequentado Espanhol.

Na primeira questão, que pretendia saber o número de horas que os alunos passavam por dia a ver televisão, foram obtidas respostas que variam entre os 45 minutos (apontados por um aluno do sexo masculino com doze anos) e as cinco horas (afirmadas por um aluno do sexo masculino, de treze anos).

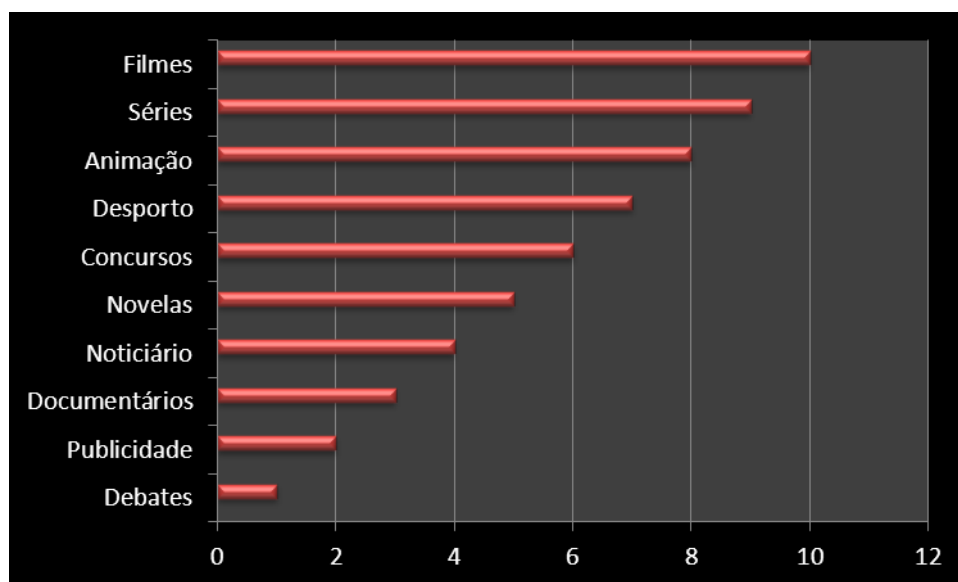
Na questão seguinte, pretendia-se detectar a preferência dos alunos entre programas nacionais ou estrangeiros. Assim, nove alunos (oito do sexo masculino e um do sexo feminino), referem preferir programas estrangeiros, justificando de forma variada: “Porque podemos aumentar o nosso vocabulário estrangeiro e também porque os programas nacionais não são muito bons”; “Porque são mais interessantes”; “Porque são mais cómicos”; “Porque podemos aprender culturas de outros países”; “Porque existem em maior quantidade do que os nacionais”. Por outro lado, apenas dois alunos (um do sexo feminino e outro do sexo masculino) referem preferir os programas nacionais, dizendo: “Porque são melhores”. Os restantes oito alunos (três do sexo masculino e cinco do sexo feminino) dizem gostar de ambos os programas, referindo que “ambos são divertidos”.

Seguidamente, foram apresentados aos alunos vários programas, pedindo-se-lhes que os ordenassem por ordem de preferência. Nesta questão, foi anulado um questionário de uma aluna que não respondeu correctamente ao que era pretendido. Assim, dos restantes 18 questionários, verifica-se (ver abaixo gráfico número 14) que os três programas mais vistos são “filmes”, “séries” e “Animação”, sendo os três

programas menos vistos os “debates”, a “publicidade” e os “documentários”. É de salientar que os três programas que obtiveram maior atribuição do número um na ordem de preferência foram “filmes”, “séries” e “novelas”. Podemos, no entanto, verificar que apesar da opção “novelas”, ter sido uma das mais vezes colocadas em primeiro grau na ordem de preferências, tal facto faz dela uma das primeiras opções no gráfico geral.

Gráfico 14

3) Ordena por ordem de preferência o tipo de programas que preferes: novelas, documentos, séries, debates, filmes, animação, concursos, publicidade, noticiário e desporto.



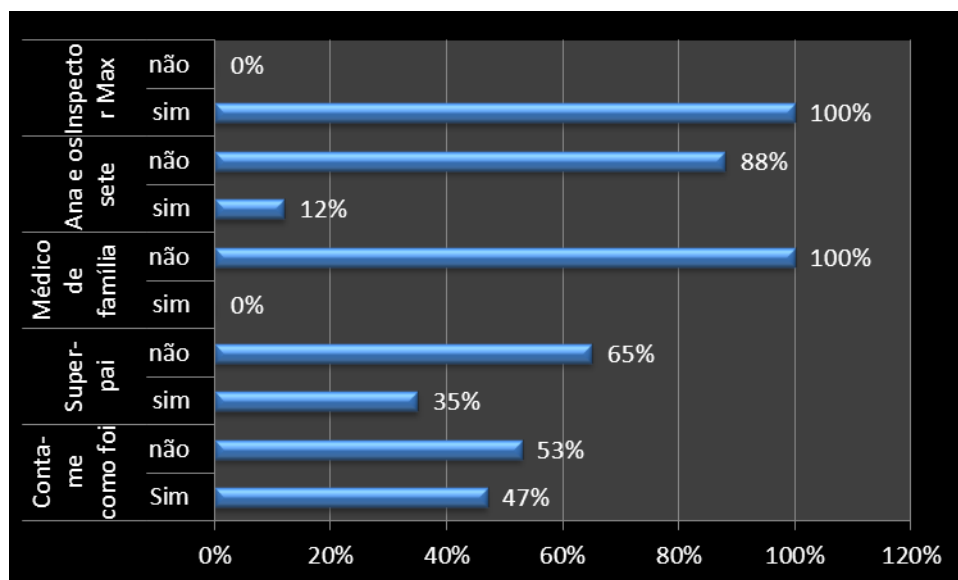
No que respeita à indicação concreta de alguns programas que os alunos não falhavam, há três alunos dizem não ter fixação por nenhum programa. Dos restantes, verifica-se que os alunos não falham séries televisivas, maioritariamente estrangeiras (inglesas). Os que referem programas nacionais mencionam as novelas ou jogos de futebol.

Perante um conjunto de séries televisivas portuguesas que se apresentaram de seguida, os alunos teriam de indicar se assistiram ou não a cada uma delas. Desta forma, verifica-se (ver gráfico abaixo número 15) que 53% dos alunos não viram a série “Conta-me como foi”, contra 47% que admite tê-la visto. Quanto ao “Super-pai”, apenas 35% dos alunos viu a série. “Médico de Família” foi a série menos vista, sendo que nenhum refere tê-la visto. Apenas 12% admitem ter visto “Ana e os sete”.

Finalmente a série “Inspector Max”, com 100% de visualizações, faz dela a série mais vista.

Gráfico 15

5) Viste Alguns destes programas? a) “Conta-me como foi”, b) “Super Pai”, c) “Médico de Família”, d) “Ana e os sete”, e) “Inspector Max”

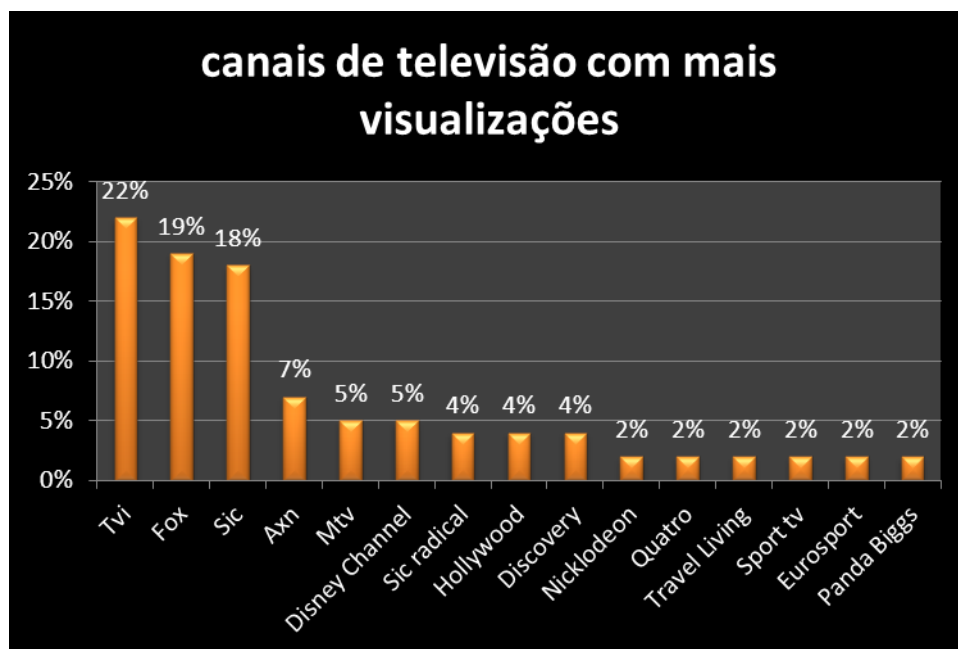


Quando questionados sobre a sua assiduidade a algum programa de produção nacional, seis alunos não respondem à questão, deixando entender que não são assíduos a nenhum programa. Dos treze alunos que referem ser assíduos, sete admitem ver novelas, dois admitem ver séries portuguesas, dois outros dizem ver concursos e, finalmente, os últimos dois alunos referem o “Euromilhões” como sendo o programa português que não perdem. Foram anulados dois questionários pelo facto de os alunos em causa não ter respondido correctamente à questão colocada.

Quanto aos canais televisivos mais vistos pelos alunos, pode observar-se (ver abaixo gráfico 16) que os três mais vezes mencionados são a TVI, FOX e SIC. É de salientar que dos quinze canais televisivos referidos pelos alunos apenas quatro são canais portugueses não havendo nenhum canal francês, sendo que nenhum momento é referido qualquer canal, língua com que iniciaram contacto este ano lectivo e que, supostamente, seria expectável que tivessem curiosidade de ouvir.

Gráfico 16

7) Que canal televisivo vêes com maior frequência? Indica por ordem de importância até três canais.



No que respeita ao habito de ouvir rádio, a que horas, em que circunstâncias e que estações, verifica-se que apenas dez alunos referem ouvir rádio, mesmo sendo pouco tempo por dia. Normalmente ouvem no carro, quando se deslocam para a escola de manhã ou no final do dia, quando regressam a casa. Nesses momentos ouvem CIDADE FM, RFM, NOVA ERA e COMERCIAL.

Quanto à quantidade de vezes que os alunos frequentam teatros, onze alunos referem não frequentar teatros. Dos restantes nove alunos, apenas um diz ir várias vezes por ano, sendo que os restantes referem ir uma ou duas vezes por ano, com os pais.

A décima questão, que tinha como objectivo saber quanto tempo os alunos passam com *phones* nos ouvidos e o que tinham por hábito ouvir, verifica-se que apenas dois alunos referem não passar qualquer tempo com *phones*. Os restantes dizem e passar bastante tempo com os *phones*, a ouvir música.

Perante estes resultados, e visto que obtivemos 90% de questionários do total dos alunos, podemos caracterizar a turma como um conjunto de alunos que, embora vejam algum tempo significativo televisão por dia, são alunos que não têm contacto

com programas de televisão franceses que os possam ajudar a treinar a compreensão oral em língua estrangeira (neste caso, o Francês).

Depois de analisar os questionários, é de prever que, no que respeita à língua materna, os alunos tenham algumas dificuldades na compreensão de documentos orais, uma vez que não estão a aproveitar a oferta da televisão, de rádio ou de teatro para treinar essa prática. Assim, havendo lacunas a nível da língua materna, é de prever que em língua estrangeira essas dificuldades sejam maiores, pois o interesse e a aptidão para as línguas não é muito sensível, neste universo auscultado.

Finalmente, verifica-se que os alunos, fora do contexto da escola, não têm contacto com a língua estrangeira em questão, retardando assim a aquisição de conhecimento a este nível que se reflecte, consequentemente, numa maior dificuldade de compreensão, devido à falta de familiaridade com a língua, que a carga horária semanal de 135 minutos não chega para promover.

4.2.2 Análise de dados do 3º Ciclo do Ensino Básico

As actividades de compreensão oral desenvolvidas ao longo do ano lectivo na disciplina de Francês foram ligeiramente diferentes das actividades pensadas para o Português. Tratando-se de uma turma de 7º ano, que ao longo do ano iniciou o estudo desta língua até então desconhecida para uma grande maioria dos alunos, as actividades propostas tiveram de ser ajustadas. Assim sendo, optámos por elaborar questões de resposta múltipla, associação de vocabulário a imagens, reconhecimento de vocabulário, preenchimento de espaços e escolha de opção correcta.

4.2.2.1 Primeira ficha de compreensão: *Le matériel Scolaire*

A primeira actividade de compreensão desenvolvida com a turma 7º5 inseriu-se na unidade didáctica associada à escola e ao material escolar. Assim sendo, optei por utilizar o CD-ROM que acompanha o manual do aluno para desenvolver o primeiro contacto que os alunos tiveram com o oral de forma formal. Da actividade fizeram parte 21 alunos (o que equivale à totalidade da turma).

A primeira ficha apresentada aos alunos (ver anexo 8) era constituída por dois exercícios diferentes. No primeiro exercício, os alunos teriam de ouvir uma gravação

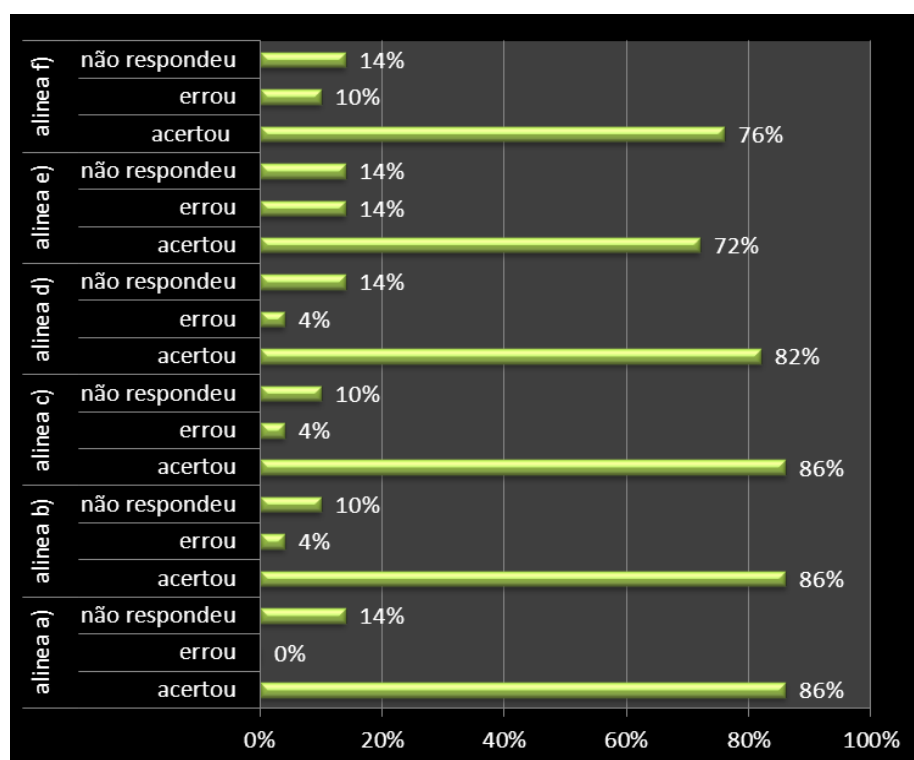
(ver gravação utilizada anexada em cd) em que eram referidos uma série de vocábulos e, ao mesmo tempo, indicar o correspondente na imagem presente na ficha.

O segundo exercício consistia na audição de um documento representado no manual como uma banda desenhada (presente também no cd que acompanha o manual do aluno - ver gravação anexada em cd), e posteriormente, na escolha de uma opção correcta, numa série de questões múltiplas apresentadas na ficha.

No primeiro exercício, os alunos teriam de assinalar a imagem que se associava à palavra ouvida. Assim, na alínea a) os alunos deveriam assinalar a opção “o lápis”, na alínea b) “a caneta”, na alínea c) “a borracha”, na alínea d) “o caderno”, na alínea e) “os marcadores” e, finalmente na alínea f) “a tesoura”. Perante as fichas resolvidas, obtiveram-se os seguintes resultados (ver abaixo gráfico 17): em todas as seis alíneas, a percentagem de respostas certas é muito superior às respostas erradas e às respostas em branco, sendo que a alínea que apresenta pior resultado é a alínea e) com 76% de respostas certas. Numa visão geral do gráfico as respostas erradas são sempre inferiores às respostas em branco, verificando-se na alínea a) 0% de respostas erradas.

Gráfico 17

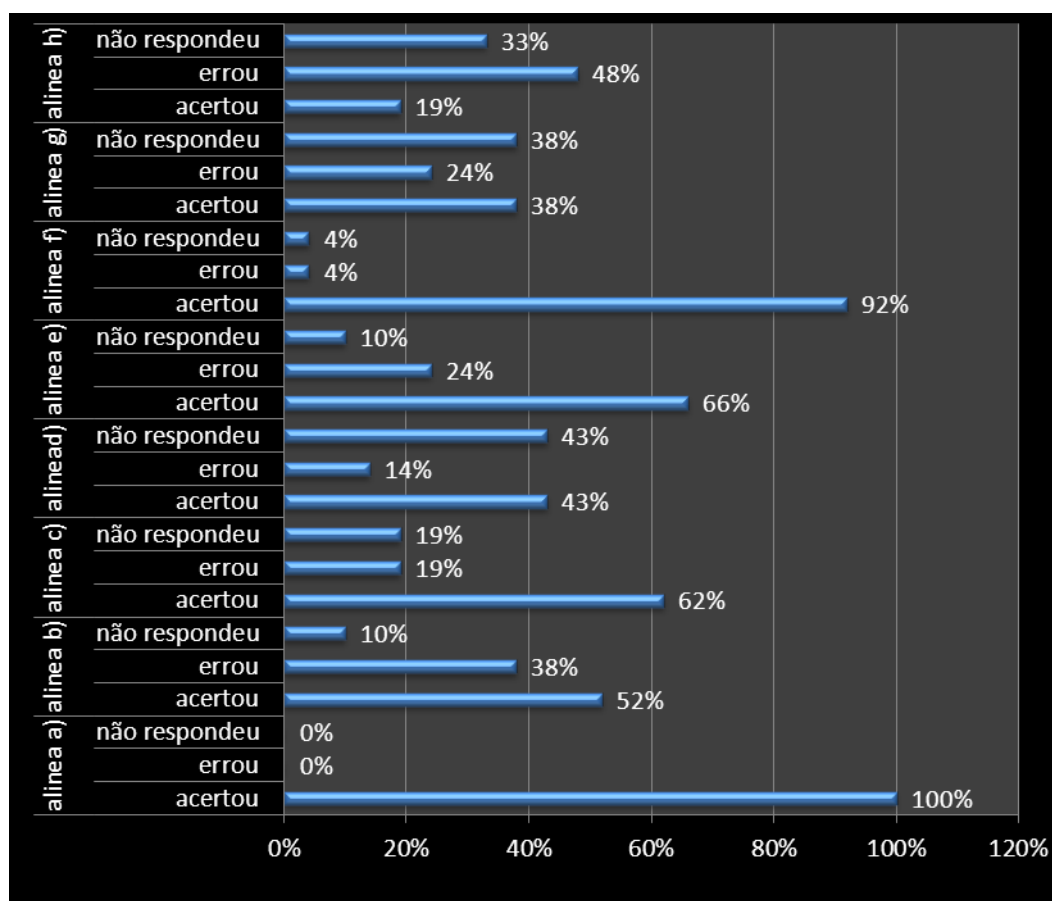
Ecoute et indique les objets que tu entends



No segundo exercício, pretendia-se que os alunos escolhessem na alínea a) “Jô va au collège”, na alínea b) “C’est un élève”, na alínea c) “Il rencontre une voisine”, na alínea d) “La fille est sympathique”, na alínea e) “Ils parlent de la prof de français”, na alínea f) “Il déteste la prof de français”, na alínea g) “Il n’est pas appliqué” e, finalmente, na alínea h) “Christine est une professeur”. No que toca às respostas dos alunos, verifica-se que (ver abaixo gráfico 18) das oito alíneas que constituem o exercício, em cinco delas o número de respostas certas é superior ao número de respostas erradas ou às respostas em branco. Na alínea d) e g), a percentagem de respostas certas é equivalente ao número de respostas. Por outro lado, na alínea a), verifica-se a totalidade de respostas certas à questão colocada.

Gráfico 18

Ecoute le texte et souligne les bonnes phrases.



Em geral, para o primeiro exercício, pode dizer-se no primeiro exercício que a compreensão tem um balanço positivo, na medida em que o número de respostas certas às questões é muito superior às opções “errou” ou “não respondeu”. Nesta actividade, os

alunos não tiveram grande dificuldade em compreender os objectos que estavam a ser apresentados nem de os associar às imagens. Por outro lado, no segundo exercício, a compreensão não funcionou tão ordeiramente. No momento em que ouviram o texto, os alunos não conseguiram perceber a mensagem por ele transmitida, tendo pedido para que o próprio docente da disciplina o lesse pois assim entendiam melhor. Também lhes foi difícil reconhecer a quantidade de pessoas intervenientes no discurso, o que se pôde comprovar pela dificuldade em responder às questões de interpretação colocadas posteriormente pelo docente. Falhou completamente a compreensão do final algo cómico, do texto, não tendo muitos alunos percebido que quem dava boleia às crianças era a sua futura professora de Francês. Na globalidade de respostas, pode verificar-se que os resultados ficam aquém dos obtidos no primeiro exercício, baixando substancialmente a percentagem de respostas certas, aumentando de igual forma as respostas em branco e as respostas erradas. O débito mais rápido do cd explicaria a dificuldade inicial. No entanto, ela manteve-se mesmo depois da leitura mais pausada do texto. Não havendo no texto obstáculos vocabulares (todo o léxico apresentado fora trabalhado em aula), a dificuldade de compreensão prende-se com a falta de atenção, que se reflecte na incapacidade dos alunos perceberem subtilezas, segundos sentidos e ambiguidades. Não foi a ausência da linguagem icónica que dificultou a percepção porque, posteriormente, trabalhou-se a interpretação já com a imagem e o resultado foi o mesmo. Aliás, é curioso assinalar que o sentido de humor dos alunos passa cada vez menos pela subtileza de conteúdos e de situação.

4.2.2.2 Segunda ficha de compreensão: *Les directions*

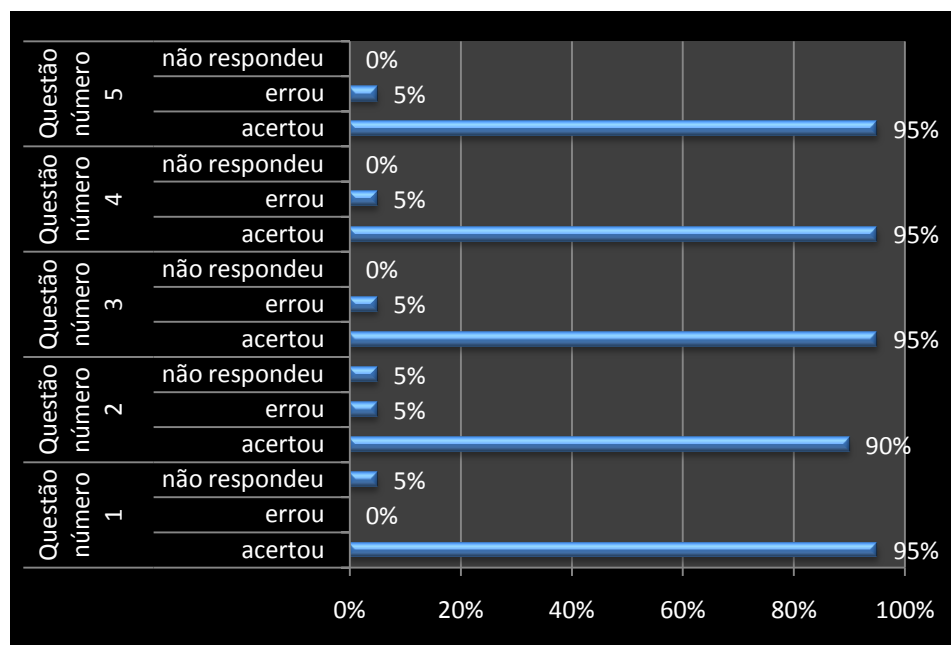
Esta actividade desenvolvida no seio da turma 7º5 inseriu-se na unidade didáctica em que se trabalharam as direcções geográficas e a forma de indicar a localização de um espaço específico. Desta forma, após terem sido trabalhados em aula os conteúdos anteriormente referidos, optámos pela resolução de uma ficha de compreensão (ver anexo 9) de um documento áudio (ver gravação utilizada anexada em cd). Escolhemos uma actividade presente no próprio manual dos alunos e que consistia na audição de certas direcções a tomar para atingir um determinado local. Posteriormente, os alunos deveriam seleccionar qual a indicação referida oralmente, assinalando com uma cruz a opção correcta. Após termos explicado o que se pretendia com a actividade procedeu-se à audição. Fizeram parte da actividade 20 alunos, estando apenas um aluno ausente.

Assim, tendo em conta as direcções indicadas na audição. Os alunos deveriam indicar na primeira opção “tournez à droite. Puis, c’est à gauche”, na segunda opção seria de indicar “allez tout droit. Prenez la deuxième rue à gauche”, na terceira opção deveriam indicar “Tournez à gauche, puis allez tout droit”, na quarta seria “Allez tout droit” e, finalmente, na quinta opção, “Prenez la première rue à droite. Allez tout droit”.

Após a análise do exercício, verificou-se um óptimo nível de compreensão, sendo que em todas as alíneas se obteve 95% de respostas correctas (ver gráfico 19 abaixo). Os restantes 5%, equivalentes às respostas erradas, dizem respeito a apenas uma ficha de compreensão, resolvida por uma aluna integrante da turma e que está abrangida pelas necessidades educativas especiais. Esta aluna foi a única que não conseguiu compreender o que foi transmitido na audição.

Gráfico 19

Dans ces dialogues il y a des mots qu’on ne comprend pas. Ecoute-les et marque la réponse que tu entends.



É de salientar que esta actividade foi efectuada no segundo período (momento em que os alunos já estavam mais ambientados com a língua francesa e com a prática de audição de documentos orais) não como forma de avaliar a compreensão mas sim, com o objectivo de prática e conhecimento linguístico. Em todas as aulas os alunos tinham

contacto com a audição da língua, o que pode justificar a boa compreensão feita do exercício em questão.

4.2.2.3 Terceira ficha de compreensão: texto “Sur le Chemin de l’école”

A terceira ficha de compreensão inseriu-se no momento em que se estudou a dicotomia cidade/campo. Desta forma, optámos por utilizar um texto presente no manual escolar ao qual suprimimos algumas palavras (ver anexo 10), com o intuito que os alunos o completassem no momento em que ouviam uma gravação em cd do mesmo texto escrito (ver gravação utilizada anexada em cd).

Antes da actividade de completar o texto, foi estudado com os alunos todo o vocabulário e ideias associadas com o tema. Finalmente, foi-lhes apresentada uma imagem, para que pudessem antecipar o conteúdo do texto. Seguidamente procedeu-se à audição e consequente preenchimento do texto.

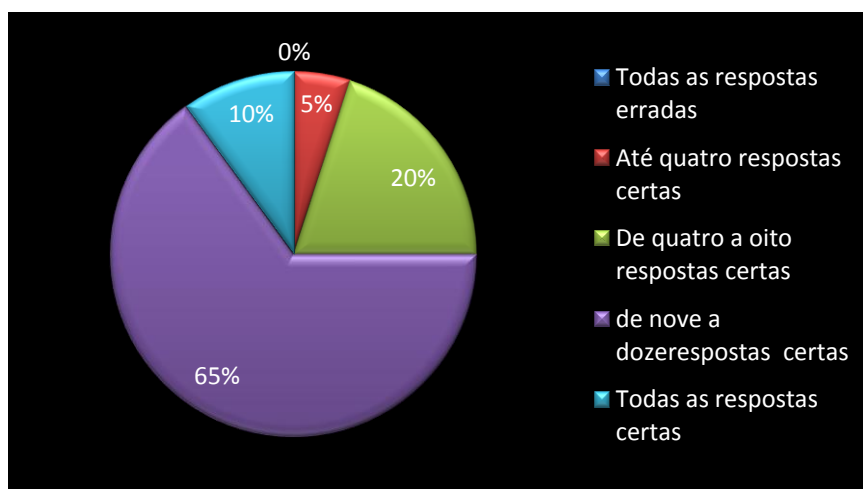
Da actividade fizeram parte 20 alunos dos 21 que constituem a turma.

No texto suprimido entregue aos alunos para realização da actividade apresentavam-se treze espaços que deveriam ser preenchidos com as seguintes palavras: “africaine, immeuble, chemin, classe, lundi, arbres, couchai, lundi, jours, fleurs, jardin., classe, mur”.

Tendo em conta as respostas que deveriam ter sido dadas e os resultados obtidos nas fichas, verificou-se que (ver abaixo gráfico 20) 10% dos alunos responderam acertadamente ao longo de todo o texto, 65% acertaram entre nove e doze espaços, 20% responderam acertadamente de entre quatro e oito espaços, 5% acertou até quatro respostas, não havendo nenhum aluno a errar ou a não responder à totalidade do texto.

Gráfico 20

Écoute et complète le texte « Sur le chemin de l'école. »



É de referir que, novamente, a percentagem de 5% diz respeito à aluna que apresenta bastantes dificuldades, tendo sido aquela que apresentou resultados mais baixos. Contudo, apesar das limitações que a aluna apresenta, conseguiu reter algumas palavras e responder acertadamente. Na globalidade dos alunos, os resultados obtidos são positivos, sendo que grande parte da turma se situou na parcela que acerta entre nove a doze espaços.

Finalmente, é de salientar que, no preenchimento dos espaços em branco os alunos apresentam alguns problemas de ortografia, visto frequentemente não terem escrito as palavras correctamente. Contudo, foram consideradas como respostas correctas uma vez que era pretendido com esta actividade avaliar a compreensão oral e não a ortografia e a consciência de escrita.

4.2.2.4 Quarta ficha de compreensão oral: texto “Le vélo du président”

Esta actividade realizou-se no decorrer do estudo da unidade correspondente aos meios de transporte. Após ter sido trabalhado em aula o diferente vocabulário associado ao tema, optámos por utilizar um texto, mais uma vez, presente no manual utilizado ao longo do ano. Tratou-se de um poema intitulado “Le vélo du président” apresentando duas palavras semelhantes a nível fonético ou de sentido, situação perante a qual os alunos teriam de escolher a utilizada no texto ouvido oralmente. Assim, utilizámos também o cd que acompanha o manual escolar como forma de utilizar a audição do poema (ver audição utilizada anexada em cd).

O exercício consistiu em escolher a palavra referida oralmente, ao mesmo tempo que os alunos ouviam o poema. Assim, após lhes ter sido explicado em que consistia a actividade, foi-lhes distribuída uma ficha de compreensão (ver anexo 11) que continha o poema em causa. Da actividade fizeram parte duas turmas. Por um lado utilizámos a turma 7º5 e, por outro, recorremos à turma 7º6, uma turma numerosa à qual recorri pontualmente, para recolha de materiais.

Ambas as turmas foram leccionadas pela mesma docente, estando, por isso, num mesmo nível de conhecimentos. Também esta turma estava habituada a ter contacto com documentos orais, tal como sucediam com a turma 7º5. Desta turma participaram na actividade 18 alunos, tendo faltado à aula três alunos. Contrariamente, da turma 7º6 participaram na actividade 26 alunos, número que corresponde à totalidade da turma. .

Perante o poema declamado, os alunos deveriam, no texto escrito, escolher as seguintes opções: “*décidé, à vélo, pressés, le métro, arrêter, aéres, sur, devant, petites, avancer e le dos* ”. Desta forma, observando as fichas recolhidas, verificaram-se os seguintes resultados: na turma 7º5, à semelhança da turma 7º6, não foram obtidas quaisquer fichas com a totalidade de respostas erradas ou até três respostas certas. Apresentaram-se 6% de alunos na turma 7º5 (ver gráfico 21 abaixo) que acertaram apenas entre quatro a seis respostas, enquanto que para a turma 7º6, num mesmo intervalo de respostas certas se obtiveram apenas 4% da totalidade dos alunos (ver gráfico 22 abaixo). Com sete a dez respostas certas, na turma 7º5 (ver gráfico 21 abaixo) obtiveram-se 50% dos alunos, ao passo que na turma 7º6 (ver gráfico 22 abaixo) se verificam 12% de alunos. Finalmente, na turma 7º5, 44% dos alunos responderam acertadamente a todas as opções (ver gráfico 21), verificando-se o mesmo na turma 7º6, onde 84% dos alunos responderam correctamente ao texto integral.

Gráfico 21

Écoute ce petit poème et souligne l'option correcte. Turma 7º5

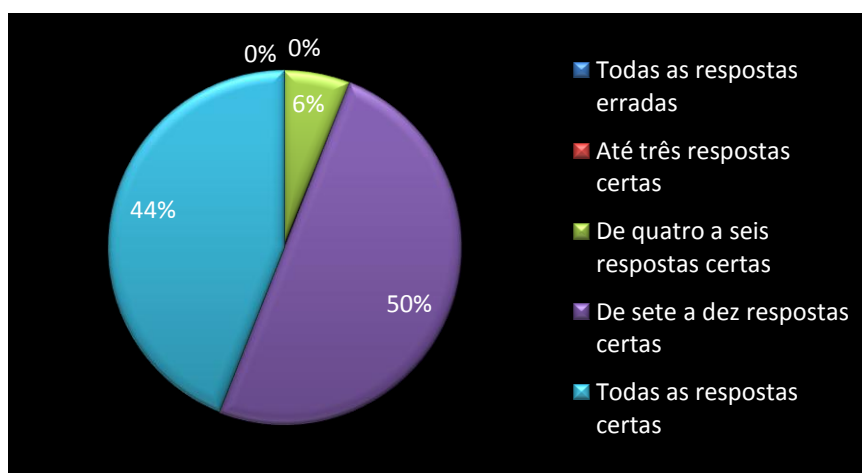
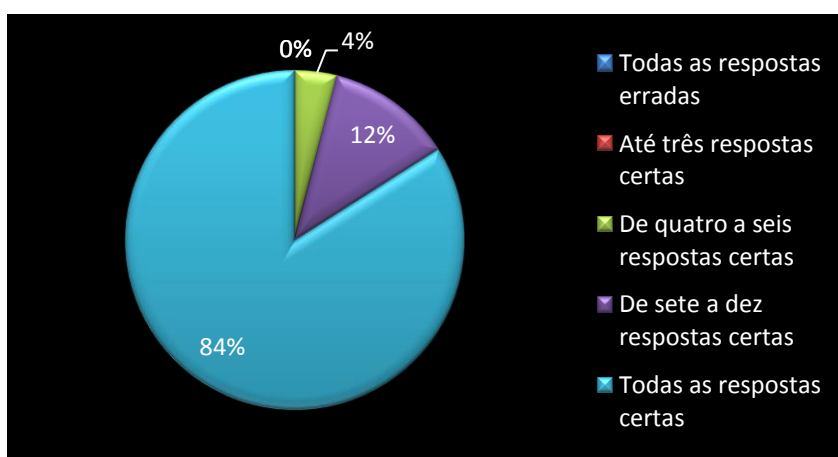


Gráfico 22

Écoute ce petit poème et souligne l'option correcte. Turma 7º6



Perante estes resultados, verifica-se que a turma 7º6 fez uma melhor compreensão do poema do que a turma 7º5. Podemos observar nos dois gráficos que na turma 7º6 a maioria dos alunos compreendem bem o poema, tendo conseguido escolher a palavra correcta. Por outro lado, a turma 7º5 também apresentam bons resultados, embora não tenha uma percentagem tão elevada de totalidade de respostas certas. Globalmente, os alunos conseguiram reter a mensagem transmitida pelo poema, o que se pôde confirmar com as questões que se colocaram em sala de aula, posteriormente ao exercício analisado anteriormente.

4.2.2.5 Quinta ficha de compreensão oral: “Les moyens de transport”

Esta actividade, à semelhança da anterior, desenvolveu-se ao longo do estudo dos meios de transporte. Após ter sido abordado algum vocabulário, optámos por uma actividade de compreensão oral que englobasse todos os meios de transporte abordados em aula. Desta forma, decidimos escolher um vídeo retirado do Youtube (ver vídeo anexado em cd) que apresentava uma série de meios de transporte. O vídeo mostrava a imagem e simultaneamente, associava o nome do veículo, dizendo-o oralmente e apresentando-se também escrito. Decidimos dividir a série de vocabulário apresentado no vídeo em três partes, criando com cada uma delas um exercício diferente.

Assim, apresentámos novamente às duas turmas de 7º ano o exercício proposto, explicando o que se pretendia com os exercícios presentes na ficha de compreensão (ver anexo 12). O primeiro exercício apresentava uma série de meio de transporte dos quais os alunos teriam de indicar quais os que teriam sido mencionados na audição. No segundo exercício, os alunos, em cada alínea, teriam de escolher de entre três meios de transporte qual o que era mencionado, ao mesmo tempo que viam e ouviam o vídeo. Finalmente, no último exercício, os alunos teriam de completar os espaços em branco na lista de vocabulário apresentado.

Da actividade fizeram parte as duas turmas de 7º ano, sendo que da turma 7º5 participaram 18 alunos (tendo estado ausentes da aula três alunos) e da turma 7º6 participaram 25 alunos. Após ter sido explicado o exercício, procedeu-se à realização do mesmo. Pretendia-se que, na primeira questão, os alunos assinalassem as seguintes opções: “une ambulance, un autocar, un avion, une barque, un bateau à moteur, un bateau à voile, un bus, un caddie, un camion et une camionnette de police”. Ao atentarmos nas fichas de compreensão verifica-se que na turma 7º5 (ver abaixo gráfico 23, exercício 1) 72% dos alunos assinalaram entre sete a nove meios de transporte, 16% indicaram entre quatro a seis meios de transportes e 12% dos alunos assinalaram todos os meios de transportes. Por outro lado, na turma 7º6, 92% dos alunos assinalaram entre sete e nove meios de transporte (ver abaixo gráfico 24, exercício 1) e 85 dos alunos referiram todos os meios de transportes.

O segundo exercício continha dezasseis alíneas. Em cada uma delas estavam três meios de transportes, de entre os quais os alunos teriam de escolher apenas um. Assim, considerava-se como resposta certa os alunos indicaram os seguintes meios de

transporte: “un camping car, une caravane, un chariot, une déneigeuse, un paquebot, un hélicoptère, un hydravion, une jeep, un jet-ski, un landau, une locomotive, un monospace, une montgolfière, une moto, une motoneige et une poussette”. Desta forma, com a análise das fichas de compreensão, verificou-se que na turma 7º5, 78% dos alunos escolheram todos os meios de transporte correctos (ver abaixo gráfico 23, exercício 2), 16% acertaram entre onze a quinze meios de transporte e 6% acertaram entre seis a dez meios de transporte. Por outro lado, na turma 7º6, 79% dos alunos acertaram todos os meios de transporte (ver abaixo gráfico 24, exercício 2), 17% dos alunos acertaram entre onze a quinze meios de transporte e 4% dos alunos acertaram entre seis e dez meios de transporte.

Finalmente, no exercício três, os alunos teriam de completar os espaços em branco com as seguintes palavras: “un, un, scooter, tgv, un, tricycle, wagon, un, spacial, un, un, cross, vélo, terrain, une e un ”. Perante estas respostas, e analisando as fichas de compreensão, verificaram-se, na turma 7º5 56% de alunos que completaram correctamente entre treze e dezasseis espaços (ver abaixo gráfico 23, exercício 3), 28% dos alunos acertou na totalidade dos espaços e 16% dos alunos acertou entre nove e doze espaços. Na turma 7º6 verifica-se (ver abaixo gráfico 24, exercício 3) que 61% dos alunos preencheram correctamente entre treze a dezasseis espaços em branco, que apenas 31% dos alunos responderam acertadamente em todos os espaços, que 4% acertaram apenas entre cinco e oito respostas, tendo os restantes 45 acertado entre nove e doze espaços.

Gráfico 23

Turma 7º5

1. Souligne les moyens de transport que tu écoutes
2. Indique les moyens de transport que tu entends.
3. Complète l'exercice

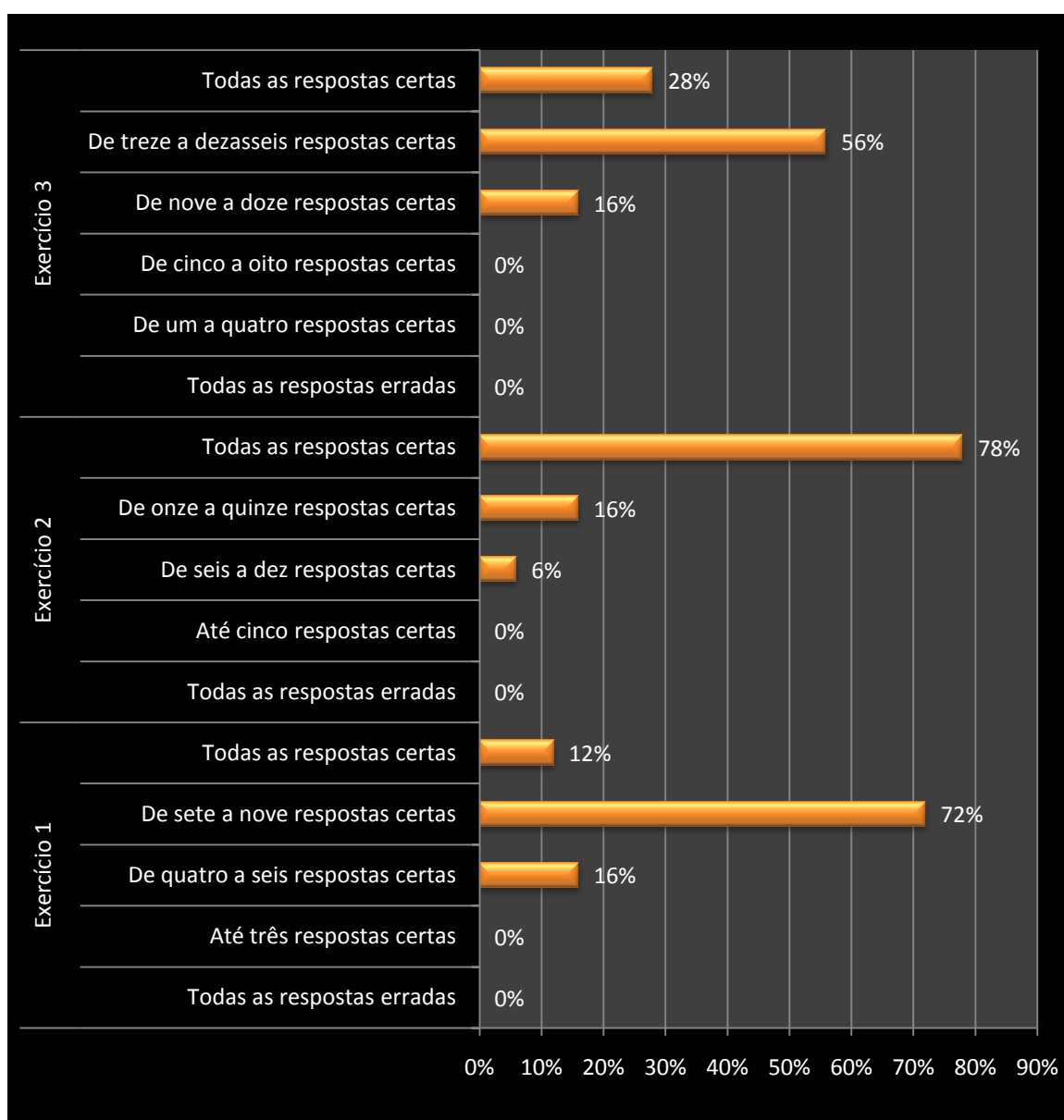
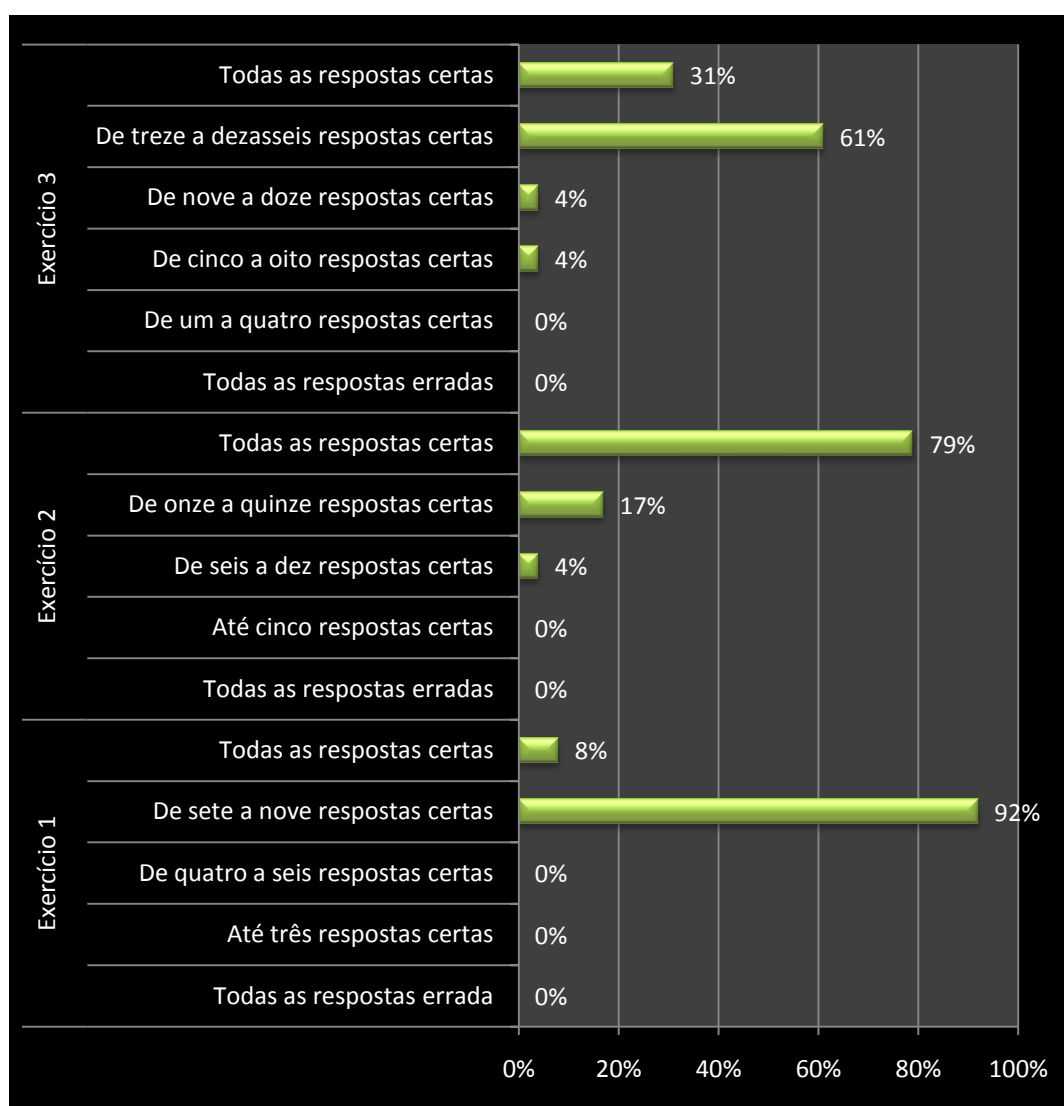


Gráfico 24

Turma 7º6

1. Souligne les moyens de transport que tu écoutes
2. Indique les moyens de transport que tu entends.
3. Complète l'exercice



Perante estes dados, verifica-se que a turma 7º6 obteve melhores resultados, o que nos leva a deduzir que compreendeu melhor o enunciado oral. Contudo, a turma 7º5 também conseguiu bons resultados, sendo que no exercício um obteve melhores resultados no que toca a “todas as respostas correctas” do que a turma 7º6.

4.2.2.6 Sexta ficha de compreensão oral: música “C’est les vacances”

Esta actividade de compreensão oral inseriu-se na última actividade estudada e, por isso, tem por tema as férias.

Mais uma vez, após ter sido trabalhado o vocabulário associado a este tema, optámos pela utilização de uma actividade presente no próprio manual. Optámos por entregar aos alunos uma ficha de compreensão de uma canção (ver anexo 13). A música em questão estava inserida no cd que acompanha o manual, mas optámos por utilizar o vídeo clip retirado do Youtube (ver vídeo anexado em cd) devido à junção do som com a imagem.

Após ter sido explicado aos alunos o objectivo da actividade, procedeu-se à audição e consecutivo preenchimento da ficha. Da actividade fizeram parte novamente as duas turmas de 7º ano. Na turma 7º5 estiveram presentes 18 alunos, tendo faltado três alunos. Por outro lado, da turma 7º6 participaram 26 alunos, não tendo nenhum aluno.

Na ficha apresentada aos alunos, estes teriam de a completar com as seguintes palavras: “voyage, bagages, plastique, fantastique, Italie, aventure, amis, maigres, petits, promesses, Paris, temps, prochaine, vacances, Italie”. Assim, tendo em conta estes objectivos e as respostas dadas pelos alunos, obtivemos na turma 7º5 (ver abaixo gráfico 25) 11% de alunos que preencheram correctamente até cinco espaços em branco, 22% dos alunos que preencheram de seis a dez espaços em branco e, finalmente, 67% de alunos que preencheram entre onze a catorze espaços. Na turma 7º 6 (ver abaixo gráfico 26) 15% dos alunos preencheram entre onze a catorze espaços, 23% acertou até cinco espaços e 62% dos alunos acertaram entre seis a dez espaços.

Perante estes resultados, verificou-se que os alunos apresentaram algumas dificuldades na compreensão da canção, tendo em conta que nenhuma das duas turmas conseguiu completar correctamente todos os espaços em branco. Contudo, a turma 7º5 apresentou melhores resultados do que o outro 7º ano, pois apresentaram maior percentagem de alunos a acertar entre onze e catorze espaços. No entanto, os alunos conseguiram compreender a mensagem geral da canção, o que se pode comprovar pela interpretação da mesma.

Gráfico 25

Complète la chanson avec les mots qui manquent. (turma 7º5)

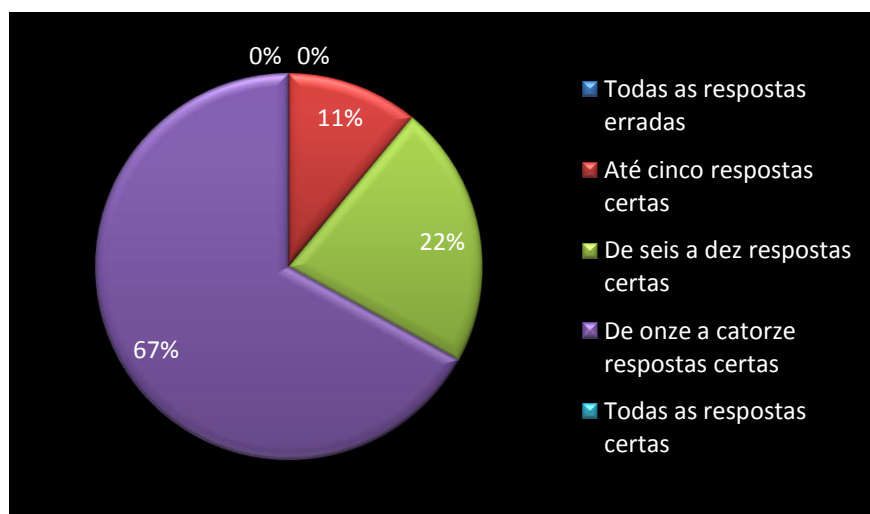
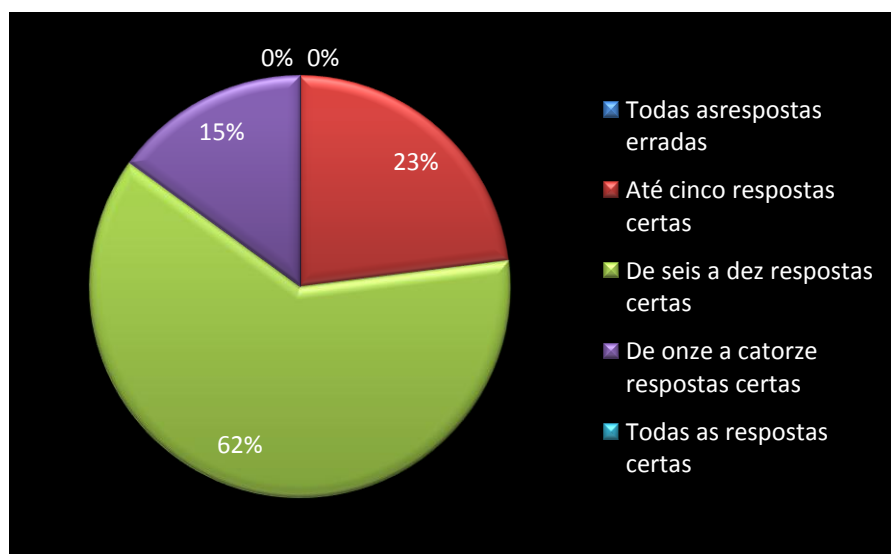


Gráfico 26

Complète la chanson avec les mots qui manquent. (turma 7º6)



Conclusão

No final deste trabalho, julgamos estar em situação de testemunhar a dificuldade generalizada dos alunos na compreensão de documentos orais. A experiência de docência e os inquéritos realizados após algumas actividades que promovemos no âmbito do treino da competência de descodificação oral confirmam esta realidade.

Entre as razões possíveis para este facto, estará, certamente, o ambiente sociocultural dos alunos, cujos pais, na sua grande maioria, têm apenas habilitações literárias equivalentes ao Ensino Básico (cf.3.2). Mas também, seguramente, as novas condições tecnológicas que centraram a comunicação mais na área do escrito e que não pressupõe um interface em presença entre os interlocutores.

Quando partimos para este estudo, tínhamos constatado que a intuição (resultante da experiência que tivéramos como aluna) tinha alguns fundamentos. Todavia, após analisar as fichas recolhidas com as actividades anteriormente apresentadas, verificaram-se graves problemas relacionados com a desatenção e, sobretudo, com o reduzido hábito da prática deste tipo de actividade. De facto se, por um lado, os Programas (tanto o de Português como o de Francês) apresentam algumas propostas para trabalhar a competência de descodificação oral, também se verifica que os manuais escolares, especificamente aqueles que aqui foram analisados, não orientam as suas propostas para a compreensão oral tanto quanto seria de esperar.

É relevante salientar que, num momento em que os alunos estão cada vez mais mergulhados nas novas tecnologias como forma de diversão, estão simultaneamente menos interessados em usá-las para proveito próprio, como forma de aquisição de saberes.

Com o questionário que realizámos para auscultar os hábitos dos alunos no que se refere ao contacto com documentos orais, verificámos que habitualmente os alunos não utilizam as oportunidades disponibilizadas nestas ofertas da televisão, da rádio, do teatro, etc para praticar a descodificação oral. Habitualmente, não têm por hábito dedicar muito tempo à visualização de documentários, noticiários, debates..., programas que exigem um elevado nível de atenção e que obrigariam a um permanente exercício mental. Regularmente, os alunos vêem programas que não exigem necessidade de recorrer à memória ou a esquemas mentais mais elaborados para reterem informações.

Para além disso, é de salientar, nos resultados obtidos que estes alunos são representativos de uma sociedade em que cada vez mais os jovens acedem a programas de língua estrangeira, centrando as suas opções na cultura e língua inglesas, em detrimento da língua materna e da língua francesa.

O lado mais inquietante destes resultados é serem provenientes de alunos entre os doze e os dezoito anos, que, nascidos já na era da globalização, parecem alheados da importância da competência de compreensão oral, quer em língua materna quer em língua estrangeira.

O quadro de amostragem, recolhido na escola Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, surpreende alunos de meio urbano, de uma cidade que, embora pertença ao distrito de Aveiro, se insere também na área metropolitana do Porto, numa escola em que todas as salas se encontram apetrechadas, desde o ano lectivo de 2009-2010, com, pelo menos um computadores por sala. Torna-se urgente, face aos resultados obtidos, nas aulas de Português, reorientar os alunos para o convívio de textos em língua materna. No caso do Francês, urge também reabilitar a adesão a esta língua e à sua cultura, uma vez que, pela amostragem conseguida, se constata que os alunos procuram sobretudo programas em língua inglesa.

A conclusão mais relevante deste nosso trabalho é a de que se torna imperioso treinar a escuta e a atenção do aluno nas aulas de Português língua materna. Pois, mesmo no caso em que, num dos nossos exercícios, se lhe revelou antecipadamente o conteúdo do questionário a que teria de responder após a escuta, o resultado foi declaradamente desastroso.

Para além disso, sobressai das actividades que desenvolvemos a constatação de que os alunos não têm consciência da atitude que devem adoptar aquando da escuta de um documento. Verificou-se que os alunos assumem apenas uma atitude activa quando esta lhes é expressamente solicitada pelo professor. Ainda assim, nessas circunstâncias, manifesta-se uma fraca capacidade de concentração e retenção de informação, pois, mesmo tendo realizado as fichas de trabalho logo a seguir à escuta dos documentos, os alunos não conseguiram responder satisfatoriamente, manifestando uma reduzida capacidade de memória, mesmo a curto prazo. Eis uma questão que seria de abordar em trabalhos futuros.

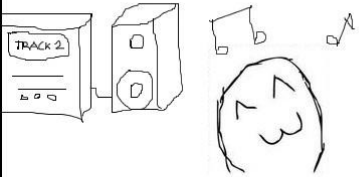
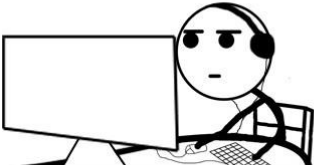

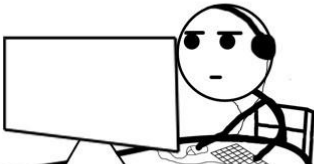



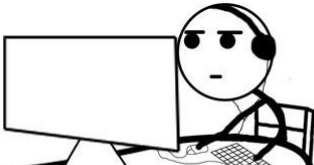


No entanto, a análise que realizámos recentemente dos novos Programas de Português permite-nos acreditar na possibilidade de mudança, na medida em que neles se torna mais saliente a abordagem da competência de descodificação de documentos orais, ao longo dos diferentes ciclos de estudo. Há, assim, esperança de se conseguir desenvolver nos alunos uma bem apetrechada competência oral. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer para evoluir relativamente ao actual *status quo* do conhecimento linguístico.

Quanto aos alunos destas e estas turmas apresentadas neste estudo de caso, é urgente apetrechá-las de técnicas de escuta activa e proporcionar-lhes várias actividades de descodificação do oral, de forma a colmatar as dificuldades que aqui apresentaram, para que se possam tornar focos de mudança no meio de uma sociedade, como a da cidade de Espinho, constituída por 29.481 habitantes. É preocupante supor que estes alunos de turmas escolhidas ao acaso na escola Doutor Manuel Gomes de Almeida possam ser representativas das dificuldades da população desta mesma cidade, afinal tão próxima do Porto, que facilmente lhes proporcionaria uma panóplia variada de ofertas a nível cultural.

Remetidos ao silêncio da comunicação verbal escrita, os alunos, recolhidos na intimidade do seu telemóvel ou do seu computador, pouco falam e pouco escutam.

Assim, há que, em escola, repensar estratégias, dinamizar actividades, promover fóruns de discussão e de partilha de experiências, de modo a que as feridas abertas por novas formas de comunicar não excluam o homem da fruição do poder mágico da palavra escutada.

Não resistimos a encerrar este trabalho com a apresentação de uma banda desenhada que segue abaixo, onde se prova que as conclusões deste nosso trabalho também encontram eco na denúncia sempre actuante do humor.

	15 Years ago	Today
Listening to music		
Watching a movie		
Contacting people		
Reading the news		
Making Music		

Bibliografia

AA.VV (1991). Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português, Lisboa: Colibri.

BIZARRO, R. (org.) (2007). Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidades, diversidades e práticas interculturais, Porto: Areal Editores.

BIZARRO, R. (org.) (2006). Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação, Porto: Areal Editores.

CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère » in *Le Français dans le Monde*, pp.128-132,

CORNAIRE, C. (1998). La compréhension orale, Paris: CLE International.

COSTA, S. & PACHECO, L.(2006). Mots Croisés 1, Porto: Porto Editora.

COSTA, F.& MAGALHÃES, O. (2004). Com Todas as Letras, Porto: Porto Editora.

COSTA, F. & MAGALHÃES, O. (2004). Entre Margens, Porto: Porto Editora.

DIEUVEIZE, H. (1965). Técnicas audiovisuais no ensino, Lisboa: Europa-América.

DUARTE, Isabel (2008). O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística, Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GAONAC'H, D. (1990). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris : Hatier.

GREMMO, M & HOLEC, H. (1990). « *La compréhension orale : un processus et un comportement* » dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère in Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette.

LHOTE, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre, Paris: Hachette.

Programa Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - Ensino Básico 3º ciclo. (2000). Ministério da Educação, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 7º edição. Retirado em 13/09/2010 da [www \(http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LP Portuguesa_3Ciclo.pdf\)](http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LP Portuguesa_3Ciclo.pdf).

Programas de Português do Ensino Básico. (2008). Ministério da educação, Lisboa. Retirado em 21/09/2011 da [www http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf](http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf)

Programa de Português 10º, 11º e 12º anos - cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. (2001). Ministério da educação.

Programas de Francês - Plano de Organização do Ensino - Aprendizagem-Ensino Básico 3º ciclo, (2000) Ministério da Educação, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 5º edição. Retirado em 13/09/2010 da [www \(http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/172/programa_Frances_3Ciclo.pdf\)](http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/172/programa_Frances_3Ciclo.pdf).

Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). Ministério da Educação / GAERI (coord.). Porto: Edições Asa. Retirado em 22/09/2009 da [www \(http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf\)](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf).

VANOYE, f, MOUCHON, J, SARRAZAC, J. (1991). Pratiques de L'oral: Écoute, communications sociales, jeu théâtral, Paris: Armand Colin.

VILELA, M, DUARTE, I, FIGUEIREDO, Olívia (1995). Metodologia do Ensino do Português. Novas Metodologias em Educação, Porto: Porto Editora.

Bibliografia on-line:

<http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/artigos/categorias/artigos-educacao/PROPOSTASparaDESENVcompreensaoORAL.pd> [acedido a 10 de Julho de 2011].

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais15/Sem07/mathaliedessartre.htm [acedido a 10 de Julho de 2011].

http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Active_listening [acedido a 10 de Julho de 2011].

<http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.drnadig.com/listening.htm> [acedido a 11 de Julho de 2011].

<http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.studygs.net/listening.htm> [acedido a 11 de Julho de 2011].

<http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.mindtools.com/CommSkll/ActiveListening.htm> [acedido a 13 de Julho de 2011].

http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en|pt&u=http://www.d.umn.edu/student/loon/acad/strat/ss_listening.html [acedido a 13 de Julho de 2011].

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais15/Sem07/mathaliedessartre.htm [acedido a 13 de Julho de 2011].

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/ferroukhi.pdf> [acedido a 6 de Agosto de 2011].

[http://www.infopedia.pt/\\$maximas-conversacionais](http://www.infopedia.pt/$maximas-conversacionais) [acedido a 28 de Agosto de 2011].

<http://www.voy.com/174528/4/179.html> [acedido a 28 de Agosto de 2011].

<http://www.esmga.net/escola/historia.html> [acedido a 19 de Setembro de 2011].

<http://portal.cm-espinho.pt/pt/> [acedido a 19 de Setembro de 2011].

<http://www.ionline.pt/conteudo/83375-ranking-as-melhores-escolas-do-ensino-basico-e-secundario> [acedido a 19 de Setembro de 2011].

Índice de Gráficos

Gráfico 1	56
Gráfico 2	57
Gráfico 3	58
Gráfico 4	61
Gráfico 5	62
Gráfico 6	63
Gráfico 7.....	67
Gráfico 8.....	70
Gráfico 9.....	74
Gráfico 10.....	79
Gráfico 11.....	80
Gráfico 12.....	85
Gráfico 13.....	86
Gráfico 14.....	88
Gráfico 15.....	89
Gráfico 16.....	90
Gráfico 17.....	92
Gráfico 18.....	93
Gráfico 19.....	95
Gráfico 20.....	97
Gráfico 21.....	99
Gráfico 22.....	99
Gráfico 23.....	102
Gráfico 24.....	103
Gráfico 25.....	105
Gráfico 26.....	105

Anexos

Anexo 1- Ficha de compreensão oral sobre o texto narrativo (9º ano)



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. MANUEL GOMES DE ALMEIDA Ficha de recolha de informação

Após teres ouvido o texto, responde agora às seguintes questões.

1- Como se chamava a personagem de que o narrador fala?

2- Indica as características físicas do homem.

3- Porque motivo endoideceu o polícia sinaleiro voluntário?

4- Qual era a actividade do homem nos jardins publicos?

5- Indica qual a expressão utilizada no texto.

A multidão...

a) Enxovalhava o homem. ☐

b) Insultava o homem. ☐

c) Achincalhava o homem. ☐

6- O que é que o narrador viu e o deixou pensativo?

7- Quais as associações a que o texto faz referência?

Bom trabalho!

Anexo 2- Questionário

Entidade: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ 2º ano de Mestrado em Ensino (MEPLE)

Tema: a competência de compreensão do oral

Objectivo: Conhecer em que situação os alunos têm contacto com documentos orais

Data de aplicação: 9 de Junho de 2011

Questionário

Idade: _____ **Sexo:** M ☐ F ☐ **Ano:** _____ **Turma:** _____

1. Quantas horas vês televisão por dia? _____

2. Preferes programas nacionais ou estrangeiros? Porquê? _____

3. Ordena por ordem de preferência o tipo de programas que preferes:

☐ Novelas

☐ Documentários

☐ Séries

☐ Debates

☐ Filmes

☐ Animação

☐ Concursos

☐ Publicidade

☐ Noticiários

☐ Desporto

4. Indica concretamente alguns programas que não falhas. _____

5. Viste alguns destes programas?

a) “Conta-me como foi” ☐ S ☐ N

b) “Super Pai” ☐ S ☐ N

c) “Medico de família” ☐ S ☐ N

d) “Ana e os sete” ☐ S ☐ N

e) “Inspector Max” ☐ S ☐ N

6. Se és assíduo de algum programa de produção nacional (noticiário, novela, concurso, etc) diz qual. _____

7. Que canal televisivo vês com maior frequência? Indica por ordem de importância até três canais. _____

8. Costumas ouvir rádio? A que horas? Em que circunstâncias e que estações? ____

9. Vais ao teatro? Quantas vezes por ano? Com quem vais? _____

10. Quanto tempo por dia passas com os phones nos ouvidos? O que ouves? _____

Muito Obrigada!

Cátia Fernandes

Anexo 3- Ficha de compreensão oral sobre o “Auto da Barca do Inferno” (Português 9ºano)

Nome: _____

Após teres visto o vídeo responde às seguintes questões:

1. Quando foi representada pela primeira vez a peça “O Auto da Barca do Inferno”?

2. Porque razão a leitura da peça não se torna fácil? _____

3. Qual a linguagem utilizada por Gil Vicente que refere Fernando Marcílio? _____

4. Por que razão estamos perante uma peça de teatro envolvente quando ultrapassada a dificuldade de compreensão? _____

5. Quais os problemas representados na peça que estão presentes nos nossos dias e que são referidos no vídeo? _____

5. Como é visto Gil Vicente e por que razão? _____

7. Segundo Fernando Marcílio de que fala a peça “O Auto da Barca do Inferno”? _____

Bom trabalho!

Anexo 4 – Ficha de compreensão oral do texto “A Alcoviteira” (Português 9ºano)

A Alcoviteira

BRÍ. Houlá da barca, houlá!
DIA. Quem chama?
BRÍ. Brísida Vaz.
DIA. E aguarda-me, rapaz?
 Como nom vem ela já?
COM. Diz que nom há-de vir cà
 Sem Joana de Valdês.
DIA. Entrai vós, e remarê.
BRÍ. Nom quero eu entrar lá.
DIA. Que sabroso arrecear!
BRÍ. No é essa barca que eu cato.
DIA. E trazes vós muito fato?
BRÍ. O que me convém levar.
DIA. Que é o qu'havês d'embarcar?
BRÍ, Seiscentos virgos postiços
 E três arcas de feitiços
 Que nom podem mais levar.
 Três almários de mentir,
 E cinco cofres de enleos,
 E alguns furtos alheos,
 Assi em jóias de vestir,
 Guarda-roupa d'encobrir,
 Enfim – casa movediça;
 Um estrado de cortiça
 Com dous coxins d'encobrir.
 A mor carrega que é:
 Essas moças que vendia.
 Daquesta mercadoria
 Trago eu muita, bofe!
DIA. Ora ponde aqui o pé...
BRÍ Hui! E eu vou pêra o Paraíso!
DIA. E quem te dixe a ti isso?
BRÍ. Lá hei-de ir desta maré.

Eu sô ua martela tal,
Açoutes tenho levados
E tormentos soportados
Que ninguém me foi igual.
Se fosse ò fogo infernal,
Lá iria todo o mundo!
A estoutra barca, cá fundo,
Me vou, que é mais real.
Barqueiro mano, meus olhos,
Prancha a Brísida Vaz!

ANJO Eu sei quem te cá traz...

BRÍ. Peço-vo-lo de giolhos!
Cuidais que trago piolhos,
Anjo de Deos, minha rosa?
Eu sô aquela preciosa
Que dava as moças a molhos,
A que criava as meninas
Pêra os cónegos da Sé...
Passai-me, por vossa fé,
Meu amor, minhas boninas,
Olho de perlinhas finas!
E eu som apostolada,
Angelada e martelada,
E fiz cousas mui divinas.
Santa Úrsula nom converteo
Tantas cachopas como eu:
Todas salvas pelo meu,
Que nenhua se perdeo.
E prouve Àquele do Céu
Que todas acharam dono.
Cuidais que dormia sono?
Nem ponto se me perdeo!

ANJO Ora vai lá embarcar,
Não estes emportunando.

BRÍ. Pois estou-vos eu contando
O porque me havês de levar.

ANJO Nem cures de emportunar,
Que nom podes ir aqui.

BRÍ. E que má-hora eu servi,
Pois não m'há-de aproveitar!

Torna-se Brísida Vaz à barca do Inferno, dizendo:

BRÍ. Hou barqueiros da má-hora,
Que é da prancha, que eis me vou?

E há já muito que aqui estou,
E pareço mal cá de fora.
DIA. Ora entrai, minha senhora,
E seres bem recebida;
Se vivestes santa vida,
Vós o sentires agora.

Anexo 5 – Ficha de compreensão oral sobre a canção “Etelvina (Português 9º ano)”

Nome: _____

Agora que ouviste a canção de Sérgio Godinho responde às seguintes questões.

1- Qual o nome da personagem apresentada na canção? _____

2- Onde foi abandonada a personagem apresentada? _____

3- De que forma é caracterizada a personagem feminina da canção? _____

4- O que dizia a velhinha que ralhava à personagem feminina? _____

5- Onde é que a personagem apresentada na canção dorme sozinha à noite? _____

6- O que fazia a personagem enquanto andava pela cidade? _____

7- O que é que a personagem feminina dizia aos ricos? _____

8- O que é que a personagem sabia que não ia encontrar? _____

Bom trabalho!

Anexo 6 – Ficha de compreensão oral sobre o excerto do documentário “Grandes Livros” (Português 11º ano)

Após teres observado o vídeo responde às seguintes questões.

1. Quais são os cinco episódios recomendados na carta de crítica aos Maias?

2. Quem foi o autor da carta escrita a 12 de Junho de 88 e que criticava os Maias?

3. A quem foi dirigida esta mesma carta? _____

4. Quais são os traços típicos do pensamento de Eça de Queirós? _____

5. Em que século se situa o pensamento clerical? _____

6. O que estava em causa no pensamento anticlerical? _____

7. De que forma António Costa Pinto caracteriza a igreja? _____

8. Qual a outra obra de Eça de Queirós que é referida por António Costa Pinto? _____

9. Quais são os dois temas muito fortes associados ao romantismo? _____

10. De que forma é que, no vídeo, está inquinada a educação das crianças? _____

11. Em quem recai os vícios do romantismo? _____

12. Quais são as duas personagens femininas referidas no vídeo e que são associadas aos vícios do romantismo? _____

Bom trabalho!

Anexo 7 – Ficha de compreensão oral sobre o Romantismo (Português 11ºano)

Após teres visto o vídeo sobre o romantismo responde agora às seguintes questões.

1. Em que ano se inicia o romantismo português? _____
2. Com que poema se inicia o romantismo em Portugal? _____
3. Em quantas gerações se divide o romantismo em Portugal? _____
4. Quais são essas gerações? _____

5. Quais as duas principais figuras do 1º momento do romantismo? _____

6. Quem foi o grande autor dos primeiros textos românticos? _____

7. Quais foram os diferentes textos de Almeida Garrett referidos no vídeo? _____

8. Por que razão Almeida Garrett é considerado o fundador do teatro português? ____

9. Qual a grande característica romântica apresentada no vídeo? _____

10. Almeida Garrett escreveu uma peça de teatro que envolve as histórias do mito sebastianismo. Qual foi essa peça? _____
11. Qual a grande obra de Alexandre Herculano referida no vídeo? E qual é a crítica presente nessa mesma obra? _____
12. Qual a grande figura do 3º momento? _____

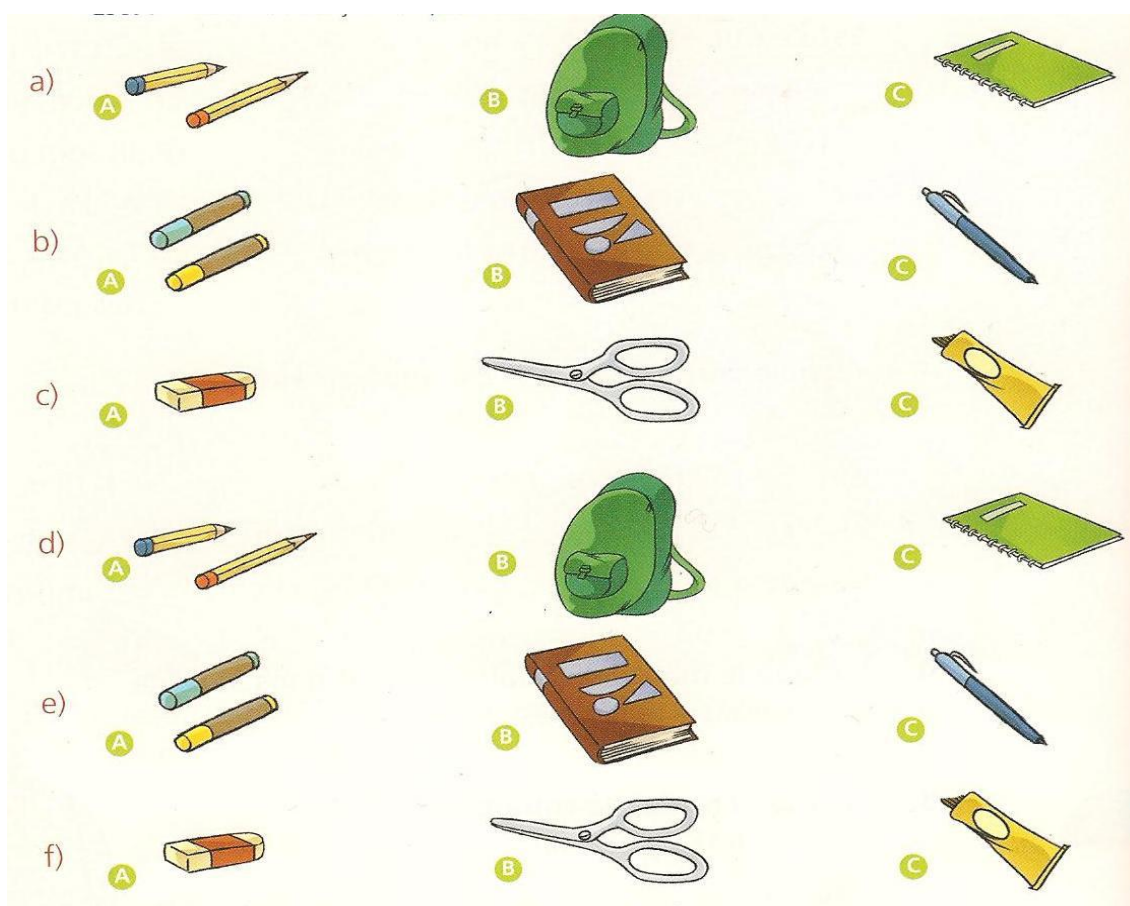
Bom Trabalho!

Anexo 8 – Ficha de compreensão oral sobre “Le matériel scolaire” (Francês 7º ano)

NOM: _____ Prénom: _____

Le matériel scolaire

1- Ecoute et indique les objets que tu entends.



2- Ecoute le texte et souligne les bonnes phrases.

a) Jô va au collège.
Jô va au café.
Jô va à la piscine.

b) C'est un élève.
C'est un professeur.
Il est le directeur.

c) Il rencontre une amie.
Il rencontre sa mamam.
Il rencontre une voisine.

d) La fille est sympathique.
La fille est antipathique.
La fille est triste.

e) Ils parlent de cinéma.
Ils parlent de la prof de français.
Ils parlent des copains.

f) Il aime la prof de français.
Il adore la prof de français.
Il déteste la prof de français.

g) Il est appliqué.
Il n'est pas appliqué.
Il est timide.

h) Christine est une professeur.
Christine est une journaliste.
Christine est une élève.

Bon travail !

Anexo 9 – Ficha de compreensão oral sobre “Les directions” (Francês 7º ano)

Français 7ème Année


Niveau 1

Ano lectivo: 2010/2011

Nom : _____ Prénom : _____

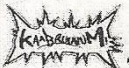
1- Dans ces dialogues il y a des mots qu'on ne comprend pas.

a) Écoute-les et marque la réponse que tu entends.

Excusez-moi, monsieur. Où est  , s'il vous plaît?

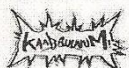
☐ Tournez à droite. Puis, c'est à gauche.

☐ Tournez à gauche. Puis, c'est à droite.

Pour aller à  , s'il vous plaît?

☐ Allez tout droit. Prenez la deuxième rue à gauche.

☐ Prenez la troisième rue à gauche.

Et pour aller au  ?

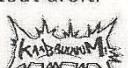
☐ Tournez à gauche, puis allez tout droit.

☐ Tournez à droite, puis à gauche.

Est-ce qu'il y a un  près d'ici?

☐ Tournez à gauche.

☐ Allez tout droit.

Où est la  ?

☐ Prenez la première rue à droite. Allez tout droit.

☐ Prenez la première rue à droite. C'est à gauche.

Bon travail !

Anexo 10 – Ficha de compreensão oral sobre o texto “Sur le chemin de l’école”
(Francês 7ºano)

Français 7ème Année

Niveau 1

Ano lectivo: 2010/2011

Nom : _____ Prénom : _____

1- Écoute et complète le texte.

Sur le chemin de l’école

Je m’appelle Mona et je suis d’origine _____. J’habite un vieil _____ un peu loin de l’école. [...] Jusqu’à la semaine dernière, je choisissais mon _____ tous les matins pour me rendre en _____.

Le _____, je passais par la rue du Chat-qui-pense. C’est une rue bordée de grandes _____. Les maisons sont protégées par de gros chiens et de hautes grilles pointues. Flore habite cette rue-là. Je sonnais à sa porte ; la grille s’ouvrait toute seule et Flore apparaissait. Elle disait : « _____ ! » à son chien ; il se couchait et la grille se refermait. [...]

Mais c’est seulement le _____ que je passais la chercher rue du Chat-qui-pense.

Les autres _____, [...] je passais par la rue des Rosiers, où jamais une _____ ne pourra pousser parce qu’il n’y a pas de _____, juste des immeubles de quatorze étages. C’est là qu’habitent Jules et Selim, qui sont aussi dans ma _____.

Mais eux, je ne les attendais pas : ils escaladaient les bancs, les _____, ils caressaient les chiens et les chats errants, ils sonnaient aux interphones pour s’amuser... Alors, forcément, ils n’étaient pas près d’arriver !

Mais tout ça, c’était avant.

Bon travail !

**Anexo 11 – Ficha de compreensão oral sobre o poema “Le vélo du président”
(Francês 7º ano)**



1- Écoute ce petit poème et souligne l’option correcte.

Le vélo du président

Savez-vous ce qui s’est passé ?

Le président a décidé/ a dit que nous allions tous

Nous déplacer à vélo/ à moto :

-Mesdames, mesdemoiselles, messieurs, mes animaux,

Il y en a assez d’être stressés/ pressés, collés,

Entassés dans le métro/ l’autobus et d’avoir trop chaud ;

Il faut continuer/ arrêter de rouler en auto, de salir et de polluer

Les champs et les près, et vive les centres aérés/ pollués !

Et pour montrer l’exemple à la société,

Le président est monté sous/sur un vélo

Avec une roue devant/ avant et une roue derrière,

Un vrai de vrai de vrai sans grandes/ petites roues à l’arrière.

Mais l’affaire s’est compliquée quand il a dû pédaler

Pour avancer/ reculer. Le président très maladroit est tombé

Comme un œuf sur le plat et sploch ! et crac !

Il s’est cassé le cou/ le dos.

C’en fut fini de sa fameuse révolution du vélo.

**Anexo 12 – Ficha de compreensão oral sobre “Les moyens de transport”
(Francês 7ºano)**

Nom : _____ Prénom : _____

1- Souligne les moyens de transports que tu as écoutes.

Un camping-car un paquebot une ambulance un scooter une barque

un camion une moto un autocar une camionnette de police

Un monospace un bateau à voile un vélo un bateau à moteur

un bus une poussette un caddie un hydravion un avion

2- Indique les moyens de transports que tu entends.

a) Un camping-car un autocar une caravane

b) Un chariot un monospace une caravane

c) Une caravane un chariot un camping-car

d) Un paquebot une locomotive une déneigeuse

e) Une poussette un paquebot un wagon

f) Un hélicoptère un hydravion un bateau à moteur

g) un bateau à moteur un bateau à voile un hydravion

h) un jet-ski une caravane une jeep

i) un jet-ski une caravane une jeep

j) un tricycle un landeau une locomotive

k) une locomotive un train un wagon

l) un monospace une montgolfière une moto

m) une mongolfière un monospace une moto

- n) une mongolfière un monospace une moto
o) une motoneige une moto une poussette
p) une poussette un paquebot une jeep

3- complète l'exercice.

- a) ____ quad
b) ____ remorquer
c) Un ____
d) Un ____
e) Un ____
f) ____ transbordeur
g) Un ____
h) Un ____
i) ____ vaisseau ____
j) ____ vélo-cross
k) ____ vélo de ____
l) Un ____ tout ____
m) ____ yacht
n) ____ zeppelin

Bon travail !

**Anexo 13 – Ficha de compreensão oral sobre a canção “C’est les vacances”
(Francês 7º ano)**

Nom: _____ Prénom: _____

1. Complète la chanson avec les mots qui manquent.

C’est les vacances
Nous partons en _____
Deux heures d’avances
Et beaucoup de _____
Le cœur qui bat
Les sandwiches en _____
L’été est là
C’est vraiment _____
Une voix nous dit « en voiture »
Nous partons vers l’aventure
Ça y est, cette fois, notre train est parti
La joie, le vent
Direction l’ _____
La nuit j’entends avant de m’endormir
Le nombre des villes, les arbres qui défilent
C’est bien mieux que la voiture pour partir à l’ _____

C’est mes vacances
C’est mes vacances en Italie
C’est mes vacances
Pizzas, klaxons et spaghettis

C’est mes vacances
C’est mes vacances en Italie
C’est mes vacances
Antipasti tutti quanti

Ça crie, ça pleure, ça rit, ça fait du bruit
C’est plein de fleurs, de soleil et de fruits
On mange des glaces de toutes les couleurs
On se promène, vespa et débardeurs
C’est bien mieux que la voiture

Pour partir à l'aventure

L'après-midi, je me fais des _____

Des gros, des _____, des grands et des _____

Le soir, on sort, on s'échange nos adresses

On parle, on chante, on se fait des _____

Sable chaud et ciel d'azur

Ma che bella l'aventure

...

Mes chers amis... depuis que je suis rentrée à _____,

Je ne pense qu'à vous tout le _____

J'espère que l'on se reverra l'année _____

Car même l'année prochaine

J'ai déjà dit à tout le monde que mes _____

J'aimerais les passer une fois de plus avec vous... en _____